

O Trabalho-Projeto como estratégia pedagógica no ensino da História

Cátia Sofia Gaspar Agostinho

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Ensino da História no 3ºCiclo do Ensino Básico e no
Ensino Secundário**

outubro de 2017

“Se deres um peixe a um homem faminto, vais alimentá-lo por um dia. Se o ensinares a pescar, vais alimentá-lo para toda a vida.”

Lao-Tsé

Agradecimentos

O sonho de uma criança vai agora realizar-se! A paixão de ensinar vem desde muito cedo, muitos não acreditaram que fosse possível, outros sempre disseram que seria o meu caminho, mas, no fundo, cada um à sua maneira, sempre contribuíram para que este sonho fosse cada vez mais uma realidade. Um percurso nem sempre fácil, marcado por altos e baixos, chega agora ao fim. Sem dúvida, marcado pela presença de muitas pessoas importantes para mim.

Começo por agradecer à professora Paula Santos, por toda a sua dedicação, por estar sempre presente e por se mostrar sempre encorajadora para os desafios que foram surgindo ao longo do ano letivo.

Aos meus orientadores, professor Bernardo Vasconcelos e Sousa e Raquel Pereira Henriques obrigada por toda a ajuda, por esclarecem todas as minhas dúvidas e receios e por serem tão dedicados.

Agradecer aos alunos com quem tive oportunidade de trabalhar porque, mesmo sem saberem, me davam ânimo quando mais precisava, me encorajavam a ser melhor e a aperfeiçoar a minha prática.

À amiga que partilhou comigo esta experiência desde o primeiro dia, nem sempre presente fisicamente, mas sempre lá, obrigada Daniela.

A todos os amigos que marcaram a minha vida ajudando-me a crescer, os que me ouviram, aos que me fizeram rir, os que me aconselharam e os que se mantiveram curiosos e que foram acompanhando este percurso, obrigada por estarem lá.

O agradecimento mais importante, aos meus pais. À minha mãe pela paciência e preocupação, por me ouvir mal-humorada, mas por me incentivar sempre a seguir o melhor caminho, encorajou-me a delinear o meu futuro. Ao meu pai, que nunca acreditou que o meu futuro passasse por ser professora, mas que, apesar de tudo, e contra a sua vontade, me encorajou a vencer e a ser melhor todos os dias. Obrigada por nunca deixaram de acreditar neste meu sonho.

Ao Fábio, por me ajudares a acreditar que o futuro vai ser risonho. Obrigada por existires na minha vida.

O Trabalho-Projeto como estratégia pedagógica no ensino da História

Resumo

A sociedade atual está a mudar, mudança essa que se verifica no contexto escolar e no comportamento dos alunos, pelo que se torna cada vez mais pertinente encontrar estratégias que vão ao encontro das suas motivações. Um aluno motivado será, certamente, um aluno com melhores resultados.

Neste sentido, o presente relatório, cujo tema é o Trabalho-Projeto enquanto estratégia pedagógica no ensino da História descreve a prática de ensino supervisionada (PES), na Escola Básica e Secundária da Cidadela, no ano letivo 2016/2017. Além de descrever a prática letiva, pretendo refletir acerca da utilidade do Trabalho-Projeto para o sucesso dos alunos na disciplina de História.

Os meus principais objetivos com o desenvolvimento desta metodologia passavam, além de fomentar a motivação dos alunos, pelo desenvolvimento de relações entre o passado e o presente, a criação de hábitos de discussão e posição crítica em relação à realidade social passada e presente, o desenvolvimento do gosto pela investigação e pelo estudo do passado, valorizando a identidade e o património cultural da região e, por último, desenvolver a sensibilidade criativa através da recriação de situações históricas sob forma plástica.

O relatório encontra-se dividido em quatro partes, uma primeira, onde é feito um enquadramento teórico, segue-se a segunda parte composta pela caracterização da escola, das turmas e das atividades desenvolvidas durante a PES. Numa terceira parte surge a descrição do Trabalho-Projeto desenvolvido com os alunos, assim como as atividades inerentes ao mesmo. E, por fim, na quarta parte, faço uma reflexão acerca da metodologia desenvolvida, apontando os sucessos e os fracassos do Trabalho-Projeto.

Palavras-chave: Trabalho-Projeto, Autorregulação da Aprendizagem, Construtivismo, Movimento da Escola Moderna, Ensino da História

The Work-Project as pedagogical strategy in the teaching of History

Abstract

The current society is changing, a change that occurs in the school context and in the behavior of students, so it becomes increasingly pertinent to find strategies that meet their motivations. A motivated student will certainly be a student with better results.

In this sense, this report, whose theme is The Project-Work as a pedagogical strategy in the teaching of History, describes the supervised teaching practice in the Escola Básica e Secundária da Cidadela, in the 2016/2017 school year. In addition to describing learner practice I intend to reflect on the usefulness of Work-Project for the success of students in the discipline of History.

My main objectives with the development of this methodology were not only to foster student motivation, the development of relations between the past and the present, the creation of habits of discussion and critical position in relation to the past and present social reality, the development of the taste for research and study of the past, valuing the identity and cultural heritage of the region and, finally, developing creative sensitivity through the recreation of historical situations in plastic form.

The report is divided into four parts, a first one where a theoretical framework is made, followed by the second part composed by the characterization of the school, classes and activities developed during the PES. In a third part comes the description of Work-Project developed with the students, as well as the activities inherent to it. And finally, in the fourth part, I reflect on the methodology developed, pointing out the successes and failures of the Work-Project.

Keywords: Work-Project, Self-regulation of learning, Constructivism, Modern School Movement, History Teaching

Índice

Introdução.....	1
Parte I - Enquadramento Teórico.....	4
• Metodologia de Trabalho-Projeto.....	4
• Definição de Projeto.....	6
• A metodologia: várias perspetivas.....	9
• O percurso da metodologia de Trabalho-Projeto.....	21
• O papel do professor na metodologia de Trabalho-Projeto.....	23
• Vantagens da aplicação da metodologia de Trabalho-Projeto.....	23
• Entraves à implementação do Trabalho-Projeto.....	25
• Conclusão.....	28
Parte II – Prática de Ensino Supervisionada em História (PES).....	30
• Caracterização da Escola.....	30
• Caracterização das turmas.....	30
• Atividades desenvolvidas durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES).....	32
Parte III – Metodologia.....	36
• Descrição do Projeto.....	36
• Atividades realizadas no âmbito da metodologia de Trabalho-Projeto.....	39
Parte IV – Discussão de resultados.....	42
• Sucesso ou insucesso.....	42
• Vantagens e desvantagens.....	45
• Potencialidades da metodologia utilizada.....	47
Considerações Finais.....	48
Referências Bibliográficas.....	50
Anexos.....	56

Anexos

1- Questionário realizado aos alunos do 7ºD e do 10ºC	I
2 – Guião Trabalho de grupo 1: Apresentação oral	III
3 – Ficha de Consolidação	IV
4- Guião Atividade Banda Desenhada	V
5 – Exemplos de trabalhos referentes à atividade de Banda Desenhada	VI
6 – Planificação de uma aula do 10ºC	VIII
7- Exemplo de um PowerPoint de apoio a uma aula do 10ºC	XI
8 – Teste do 10ºC	XIV
9 – Planificação de uma aula do 7ºD	XX
10- Exemplo de uma ficha de trabalho realizada no 7ºD	XXII
11- Exemplo de um PowerPoint de apoio a uma aula do 7ºD	XXV
12- Guião de Visita de Estudo do 7º ano	XXVII
13 – Teste do 7ºano	XXIX
14- Teste NEE do 7º ano	XXXIII
15- PowerPoint explicativo da metodologia de Trabalho-Projeto	XXXVIII
16- Ficha de apoio à realização do Trabalho-Projeto	XLII
17- Ficha de Ideias prévias	XLIV
18- Lista de Subtemas do Trabalho-Projeto	XLV
19 – Imagem de <i>Padlet</i> Criado para a turma do 7ºA	XLVI
20 – Ficha de orientação de pesquisa do Trabalho-Projeto	XLVII
21- Texto de apoio a um tema do Trabalho-Projeto	XLVIII
22- Ficha de orientação – construção da maquete	L
23- Imagens Exposição: A vila de Cascais no período Medieval	LII
24 – Grelha de avaliação do Trabalho-Projeto	LV
25 – Inquéritos sobre o Trabalho-Projeto	LVII

Introdução

O relatório que se segue resulta da Prática de Ensino Supervisionada (PES), desenvolvida na Escola Básica e Secundária da Cidadela (Agrupamento de Escolas da Cidadela), em Cascais, no ano letivo 2016/2017, sob a supervisão da professora Paula Santos, no âmbito do Mestrado de Ensino da História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Ao longo do mesmo, e em consequência da minha intervenção pedagógica, pretendo dar resposta a uma questão orientadora que esteve na base da Prática de Ensino Supervisionada: *será a metodologia de Trabalho-Projeto uma estratégia pedagógica eficaz no ensino da História?*

A sociedade contemporânea tem sido marcada por inúmeras alterações, ao nível social, cultural e político que se refletem profundamente nas escolas (Pessoa, 1999:13). Da escola atual, não se pretende apenas a transmissão de conteúdos da parte do docente para com os seus alunos, isto é, um ensino baseado na repetição e na memorização, mas sim possibilitar-lhes uma aprendizagem centrada na aquisição de competências direcionadas para o bom funcionamento de uma sociedade democrática, organizada e dinâmica (Rodrigues, 2011:48).

Assim, de acordo com Rodrigues (2011), na escola atual, e numa sociedade em mudança é cada vez mais importante motivar os alunos para a aprendizagem, pois é a motivação que orienta as ações dos alunos (Arends, 1999:122).

Perante este paradigma, uma das minhas principais preocupações ao longo da PES foi a motivação os alunos, tanto no desenrolar da metodologia de Trabalho-Projeto como nas restantes aulas lecionadas, pois é necessário o desenvolvimento de metodologias inovadoras que estimulem a aprendizagem dos alunos, de forma mais aliciante e motivadora, sendo a motivação promotora de bons resultados.

Desde os meus tempos de aluna que me fui apercebendo que a maioria dos meus colegas, assim como de algumas pessoas que me rodeavam, encaravam a disciplina de História como maçadora e com pouco interesse. Precisamente para contrariar esse padrão, tentei centrar-me numa metodologia que incutisse nos alunos o gosto pela História e pela relação entre o passado e o presente. Queria transmitir aos alunos, e pretendo fazê-lo ao longo da minha carreira de docente, que tudo aquilo que nos rodeia poderá ter uma

explicação que remete ao passado, isto é, muito do que somos hoje explica-se através do que os nossos antepassados nos foram deixando. As sociedades humanas são o resultado do que aconteceu ao longo dos tempos, pelo que a História dá sentido ao presente (Amaral, 2012:4).

A metodologia de Trabalho-Projeto, uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas (Castro e Ricardo, 2002:11), apresenta-se como uma alternativa ao ensino tradicional - sobretudo expositivo - através de uma nova forma de aprendizagem centrada nos interesses e nas necessidades dos alunos, valorizando os seus conhecimentos e experiências, um estímulo para a aquisição de conhecimentos, proporcionando aprendizagens com mais sentido e utilidade à sua vida em sociedade.

Ao adotar a metodologia de Trabalho-Projeto na minha prática letiva, pretendia despertar nos alunos o interesse pela História e fazê-los perceber que a aprendizagem da mesma não tem de decorrer, exclusivamente, partindo de métodos exaustivos que passam pela memorização dos conteúdos, sendo possível aprender de forma diferente.

Os meus principais objetivos passavam pelo desenvolvimento de relações entre o passado e o presente, a criação de hábitos de discussão e posição crítica em relação à realidade social passada e presente, o desenvolvimento do gosto pela investigação e pelo estudo do passado, valorizando a identidade e o património cultural da região e, por último, desenvolver a sensibilidade criativa através da recriação de situações históricas sob forma plástica.

A metodologia de Trabalho-Projeto é uma prática centrada no aluno, que desempenha um papel ativo e de construtor do seu conhecimento, pelo que o Trabalho-Projeto assenta nos princípios construtivistas. É uma metodologia que se desenvolve em grupos de trabalho, onde todos os elementos se apoiam, cooperam e colaboram entre si.

Os princípios do Trabalho-Projeto assentam, fundamentalmente, no Movimento da Escola Moderna (MEM), isto é, o Trabalho-Projeto poderá ser encarado como a concretização prática dos ideais defendidos pelo MEM. Ideais que envolvem várias componentes teóricas tais como a autorregulação da aprendizagem, o construtivismo e o trabalho cooperativo, descritos na Parte I deste relatório.

Neste sentido, a Parte I deste relatório contém um enquadramento teórico, tendo em conta a bibliografia consultada, portanto as várias perspetivas acerca da metodologia

de Trabalho-Projeto, as fases do seu desenvolvimento, o papel do professor para o sucesso da mesma, assim como as vantagens e os entraves que lhe estão associados.

Segue-se a caracterização da escola e das turmas, na Parte II, e ainda a descrição das atividades realizadas durante a prática letiva. Na Parte III encontra-se a descrição do Trabalho-Projeto realizado com as turmas do 7ºano e das atividades realizadas no âmbito do mesmo.

Por último, na Parte IV são apresentados os resultados da implementação da metodologia de Trabalho-Projeto, quais as vantagens e as desvantagens encontradas e as potencialidades para futuros trabalhos.

Parte I- Enquadramento Teórico

Metodologia de Trabalho-Projeto

A educação, como parte integrante da sociedade, é afetada por mutações sociais, políticas, económicas e culturais que nesta ocorrem. Hargreaves caracteriza a sociedade do século XXI, como a “sociedade de aprendizagem” (2003, citado em Ribeiro, 2012). Segundo o autor, esta deverá ser uma sociedade reconhecida pela inclusão, de modo que todas as crianças aprendam juntas apesar das diferenças de cada uma.

Uma das principais críticas que, atualmente, se coloca à escola está relacionada com a sua incapacidade de promover a importância da aprendizagem e fazer com que todos os alunos tenham, verdadeiramente, sucesso, situação para que alerta Nóvoa (2009).

Além disso, são desafios decorrentes das mudanças educativas potenciar o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo dos alunos, privilegiando a formação ao longo da vida (Ribeiro, 2012:18).

Perante este paradigma, o ensino mais “tradicional” caracterizado por metodologias centradas, exclusivamente, no professor e no seu saber, deverá dar lugar a um ensino marcado pela participação ativa dos alunos na construção do seu conhecimento, pelo que o professor deve mostrar-se inovador e desenvolver metodologias que permitam que estes utilizem os seus conhecimentos e as suas capacidades, potenciando o desenvolvimento de competências que se traduzam em aprendizagens significativas (Ribeiro, 2012:19).

Neste sentido, no relatório para a UNESCO sobre a educação para o século XXI, foram definidos quatro pilares que devem ser valorizados - aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a viver com os outros para aprender a ser (Lopes, 2014:15).

Tendo em conta aquilo que citei anteriormente e após algumas leituras, tentei desenvolver ao longo da Prática de Ensino Supervisionada uma metodologia que envolvesse e motivasse os alunos para a aquisição de conhecimentos, tentando colocar de parte um método de ensino centrado, apenas, na exposição de conteúdos. Desenvolvi a metodologia de Trabalho-Projeto, a que darei ênfase ao longo do presente relatório.

Como deverá ser encarado o processo de ensinar? É uma questão para a qual muitos docentes, certamente, tentarão encontrar uma resposta. Catherine Fosnot (1996:293) responde dizendo que o professor deverá ser “parte ator, parte vendedor.” Isto

é, por um lado, existem os conteúdos que os alunos devem aprender, mas, por outro lado, há a constante tarefa do professor em tentar *vender* o entusiasmo de ensinar aos alunos que não têm qualquer vontade de frequentar a escola.

Mendonça (2002:61) refere que educar significa desenvolver a capacidade de pensar e decidir perante situações novas e com alguma complexidade. É por isso que a educação de hoje implica a existência de constantes interações entre a escola, o meio e a sociedade, de forma a permitir a ocorrência de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências nos alunos (Leite, 2000, citado em Lopes, 2014:17).

Pegando nas afirmações de Leite e Mendonça, o Trabalho-Projeto desenvolvido durante a PES envolveu uma interação entre os alunos e o meio em que a escola está inserida, por sinal, o concelho da maioria dos alunos envolvidos no projeto. A recriação da vila de Cascais no período medieval através da construção de uma maquete serviria para os alunos terem conhecimento das suas origens e das origens da vila de Cascais. Ao mesmo tempo, serviria também para verificar que muitos dos atuais monumentos ali localizados têm origens medievais. Neste sentido, poderiam encarar a História com mais entusiasmo, pois encontrariam nela uma explicação para o presente.

O Movimento da Escola Moderna, sobre o qual se falará mais à frente neste capítulo, defende que se deve estabelecer uma relação entre a escola, os alunos e a comunidade onde esta se localiza, como forma de possibilitar aos alunos o desenvolvimento de uma identidade cultural, resultante desta constante interação (Pessoa, 1999:155).

Nas palavras de Roldão (2003), a escola deverá implementar estratégias exigentes direcionadas para a aprendizagem autónoma de cada aluno. Assim, o Trabalho-Projeto aqui desenvolvido seria uma metodologia de aprendizagem inovadora, em que os alunos construíssem o conhecimento de forma autónoma, através da realização de pesquisas e de fichas de trabalho direcionadas para o desenvolvimento de um projeto final. Portanto, o conhecimento não era, apenas, transmitido pelo professor, mas construído pelo aluno através de uma relação entre conteúdos adquiridos anteriormente, novas pesquisas com uma interação com os restantes elementos da turma, e claro, com o professor, ou seja, através de um trabalho cooperativo.

Definição de Projeto

Antes de tentar definir, no âmbito desta metodologia, o que se entende por projeto, é importante salientar que este é um termo ambíguo e polissémico, assim o caracteriza Cortesão (2001:22).

Ferreira (2009) atenta para o facto de cada vez mais, na nossa sociedade, se valorizar o “trabalho de projeto nos vários setores da vida social e empresarial, mas também na própria educação escolar.” A palavra projeto encontra-se já enraizada no nosso quotidiano, é uma figura emblemática da nossa modernidade (Boutinet, 1996, citado em Abrantes, 2002). A isso deve-se o facto de, frequentemente, ouvirmos falar em projetos e da necessidade de construir um projeto como forma de antecipação do futuro.

A comunidade educativa não é uma exceção a este paradigma, todos os dias se depara com referências a projetos educativos, projetos curriculares ou projetos de formação (Abrantes, 2002:21). Isso leva a que as escolas procurem, cada vez mais, proporcionar aos alunos uma aprendizagem por projetos, promovendo o desenvolvimento da sua cognição. O futuro é feito de projetos e é na escola que as crianças e os jovens são encorajados a construir e a pensar como estes se resolvem.

Etimologicamente, na sua raiz latina, a palavra projeto adquire o sentido de lançar para diante *-projicere-*. Por influência grega e por via indireta, integra a noção de problema *-ballien -*. De acordo com o *Dicionário de Educação*, um projeto é um conjunto de operações que culminam numa realização precisa, num contexto particular e num espaço de tempo determinado (Mendonça, 2002:14).

Todos nós temos ou estamos envolvidos em projetos, sejam estes pessoais, profissionais ou globais. Para definir o projeto, poderíamos dizer que parte de uma ideia, de um sonho, de uma vontade ou de uma intenção. No caso do Trabalho-Projeto em estudo neste relatório, a minha intenção ao aplicar esta metodologia era que os alunos adquirissem um conteúdo programático de forma diferente, de uma forma apelativa e, ao mesmo tempo, envolvê-los na construção do seu conhecimento, desenvolvendo a sua motivação.

Na metodologia de Trabalho-Projeto, os conteúdos dos projetos são, por norma, assuntos que dizem respeito à vida das crianças, dos familiares, ou a acontecimentos sobre os quais elas querem aprender mais, sendo desenvolvidos de acordo com um determinado contexto social (Mendonça, 2002:8-9). Geralmente, são os alunos que selecionam os

conteúdos que pretendem desenvolver no Trabalho-Projeto mas, caso isso não aconteça, e tenha o professor de decidir, deverão ser aceites por eles. Desenvolve-se uma espécie de *contrato* entre alunos, que trabalham em grupo, e professores, ambos com direitos e deveres e assumindo a responsabilidade dos seus atos.

Assim, tendo em conta um enquadramento com as aprendizagens que os alunos devem adquirir (Many e Gonçalves, 2006:16) e após uma análise do programa curricular de História para o 7ºano, considere-se que a Idade Média seria o período mais adequado para o desenvolvimento de um Trabalho-Projeto, pois o acesso a fontes seria, certamente, mais facilitado, assim como a identificação de monumentos locais com origem nessa época. Apesar de não terem sido os alunos a escolher o tema, mostraram-se muito recetivos quando lhes propus o que seria desenvolvido.

A intenção inicial, independentemente de se concretizar ou não, era a construção de uma maquete representativa da vila de Cascais no período medieval. Esta intenção traduziu-se numa planificação tendo em vista a sua concretização.

O espaço pedagógico e o local onde o meso está inserido, portanto, a vila de Cascais, começariam a ganhar vida, e a partir deles o saber seria registado e organizado, transcendendo as quatro paredes da sala, através da recriação de parte da vila em cenários de aprendizagem. Salvo raras exceções, o meio onde as crianças e os jovens se inserem acaba por passar despercebido, não havendo qualquer relação entre este e os conteúdos escolares. Formosinho (1994, citado em Lopes, 2014:24) defende que o conhecimento se constrói através das interações entre as atividades do sujeito e o meio envolvente.

Em pedagogia, um projeto é uma forma de educação, uma metodologia de trabalho que tem como ponto de partida a pesquisa e, conseqüentemente, conduz à aquisição de saberes (Many e Guimarães, 2006:5). Cachinho e Reis (1991, citados em Machado, 2010:15), por sua vez, caracterizam a aprendizagem como uma construção resultante da pesquisa, pelo que pesquisar domina todo o processo de aprendizagem

Importa referir que um Trabalho-Projeto requer “uma construção progressiva que tem um início, um meio e um fim que se interligam”, passando por um “desenvolvimento estruturado e faseado elaborado pouco a pouco” que termina num “momento de síntese final, dando origem a um produto que é dado a conhecer” (*Metodologia de Trabalho-Projeto*:55).

Assim, a reconstrução da vila de Cascais na Idade Média passou por diversos procedimentos até ao resultado final. Em primeiro lugar foi necessário verificar aquilo que os alunos conheciam acerca deste período histórico, através de uma ficha de ideias prévias, pois só assim o trabalho daria frutos que contribuiriam para a sua aprendizagem.

De seguida, procedeu-se a um trabalho de pesquisa textual e iconográfica. Partindo das suas pesquisas, os alunos já tinham um conhecimento mais alargado do tema a trabalhar e realizaram um pequeno resumo acerca do mesmo. A etapa seguinte passou por um aperfeiçoamento do resumo inicial, através da integração de informações fornecidas pela docente.

Um projeto, enquanto atividade intencional, está associado a um produto final que, de certa forma, se apresenta como uma resposta ao objetivo inicial e reflete o trabalho realizado, pressupondo a iniciativa, a autonomia e a cooperação daqueles que o realizam (Abrantes, 2002:26). A fase final deste Trabalho-Projeto seria a construção da maquete. Portanto, todas estas fases se interligavam e todas eram importantes para o funcionamento das outras.

Ainda que o resultado final de um projeto seja uma realidade, por vezes difere da intenção inicial (Many e Guimarães, 2006:10), pelo que o resultado do Trabalho-Projeto em estudo diferiu da intenção inicial. Mas tendo em conta que esta é uma metodologia que pode ser alvo de constantes reajustes, foi isso que se verificou e, em vez de uma maquete, o projeto que foi dado a conhecer à comunidade foi uma exposição acerca de Idade Média. De acordo com Castro e Ricardo (2002:10), desde que o objetivo seja atingido, há a liberdade para adotar caminhos diferentes.

Mediante as palavras de Roegiers, não podemos atribuir o conceito de projeto apenas à exposição que se realizou, mas sim a todo o processo que contribuiu para o sucesso da mesma, pois segundo ele, o projeto é o conjunto de todas as extensões e não apenas a intenção, o plano, ou o produto final (Cortesão, 2001:25). Ainda assim, para que um projeto se realize é necessário passar “do desejo à intenção e da intenção ao ato”, como afirma Bonvalot (citado em Cortesão, 1990:89).

Hernández (1998:84) define os projetos como uma fórmula que não pode ser aplicada de maneira repetida, isto é, cada tema de trabalho pode e deve surgir numa circunstância diferente e a escolha do mesmo representa o momento-chave porque conduz ao processo de pesquisa que emergirá em aprendizagem. Neste sentido, embora o tema

geral do Trabalho-Projeto fosse a vila de Cascais na Idade Média, cada grupo de trabalho tinha um subtema que dizia respeito a um elemento pertencente à vila, tais como as muralhas, o porto, a cidadela, os grupos sociais, entre outros. Pelo que, através da colaboração entre os diferentes grupos, seria alcançado o projeto final e a consequente aquisição de aprendizagens.

Pensar em projeto é, ao mesmo tempo, pensar no desenvolvimento e na aprendizagem de forma interligada, porque os projetos ao possuírem uma realização prática oferecem às crianças a oportunidade de serem ajudadas na atribuição de significado aos acontecimentos e experiências vividas no seu meio ambiente.

De acordo com as palavras de Vasconcelos (1998, citado em Mendonça, 2002:15), a um projeto está implícita uma dimensão temporal, pois é desenvolvido tendo em vista uma previsão ou um esboço do futuro; é a imagem de uma situação ou estágio que se pretende atingir, implicando uma intencionalidade que depende do envolvimento dos vários intervenientes na construção do projeto, e um trabalho de pesquisa no terreno ao longo de várias fases que podem sofrer ajustes, caso seja necessário (Mendonça, 2002:24-25), tendo como finalidade responder a problemas ou questões previamente estabelecidas.

Os projetos representam, assim, a base da mudança e da inovação educativa (Mendonça, 2002:11), pois diferem de uma atividade de ensino-aprendizagem comum pela intencionalidade e pela orientação que pressupõem, pelo tempo que é necessário para os concretizar e pelos efeitos que deles advêm. Ao contrário de outras atividades, requerem a participação ativa e a autonomia dos alunos, sendo que ao professor cabe a tarefa e a responsabilidade de os orientar, primeiramente para a identificação de problemas, para a sua consequente reflexão e, mais importante, para a sua transformação em ações (Lopes, 2014:29).

A metodologia: várias perspetivas

A metodologia de Trabalho-Projeto poderá ser designada como a concretização prática dos ideais defendidos pelo Movimento da Escola Moderna (MEM). O MEM chega a Portugal no ano de 1966, com o seu principal divulgador Sérgio Niza. Assume-se como um movimento que defende um ensino mais democrático e pretende substituir a velha pedagogia tradicional por novos modelos pedagógicos, onde o aluno participa

ativamente na construção da sua aprendizagem através do desenvolvimento de novas metodologias educativas.

De acordo com Pessoa (1999:27-28), o MEM é definido “como uma associação de professores e profissionais de educação destinada à autoformação cooperada dos seus membros, ao apoio à formação continuada de outros profissionais de educação, afirmando-se como um grupo centrado na democracia, com a convicção, desde o momento da sua criação, de que era necessário reeducar os professores para a cidadania.”

Por sua vez, dentro do próprio movimento, entende-se por Movimento da Escola Moderna um dever pedagógico, uma forma de pensar e agir na educação escolar e não apenas uma instituição educativa. (Niza, 2003, citado por Serralha, 2009:15).

O MEM baseia as suas fundamentações em Célestin Freinet (1896-1966), um pedagogo defensor de uma mudança pedagógica, que irá influenciar toda a atividade do Movimento (González, 2002:39), e um marco importante na passagem da escola tradicional para a escola moderna, para que as crianças e os jovens possam construir a sua personalidade de acordo com as suas capacidades, gostos e necessidades (Mendonça, 2007:88), algo que não se verificara na pedagogia tradicional.

Segundo Niza (2001), a herança cultural de Freinet foi muito vantajosa para o progresso das práticas educativas no sistema de ensino português, uma vez que ao promover a cooperação escolar, a autonomia dos alunos e a sua criatividade (Pessoa, 1999:157), obriga-os a desenvolver capacidades cognitivas que privilegiam o trabalho de aprender em conjunto “para que todos atinjam o sucesso, independentemente das capacidades de cada um” (Bruner, 1996, p.42).

A atividade do movimento tem início no ensino de crianças com necessidades educativas especiais, trabalhando para a prevenção do insucesso escolar (Pessoa, 1999:131).

A organização do MEM desenvolve diversas atividades direcionadas para a partilha e a cooperação entre os seus membros. São exemplos dessas atividades os *Sábados Pedagógicos*, cujo objetivo primário é a reflexão e a divulgação das práticas pedagógicas do movimento, o *Encontro Nacional*, o *Congresso Anual* e os *Cursos de Iniciação e Aprofundamento ao Modelo* são exemplos dessas atividades.

Ana Pessoa (1999:28) caracteriza o MEM partindo de três princípios fundamentais: a rejeição da pedagogia tradicional, pouco adequada à contemporaneidade,

a implementação de uma educação centrada na democracia, e o apoio na formação inicial e contínua dos professores, com o compromisso de transformar práticas pedagógicas através de um trabalho cooperativo, do diálogo e da partilha de experiências, desenvolvendo formas compartilhadas de exercer a profissão, construindo, ao mesmo tempo, a cidadania, a escola e a democracia (Serralha, 2009:5).

As ideias defendidas pelo Movimento caracterizam-se pelo desenvolvimento social e emocional das crianças e dos jovens, assim como pela participação na construção do próprio saber num ambiente de mútua cooperação entre professores, alunos e restante comunidade educativa para a obtenção de um mesmo objetivo, a construção da aprendizagem (Mendonça, 2007:88). O ensino deixa de se centrar na figura do professor, envolvendo cada vez mais os alunos, desenvolvendo a sua autonomia.

O MEM “privilegia a participação de todos os intervenientes no processo de formação e de aprendizagem” (Pessoa, 1999:154), o mesmo se poderá afirmar para a metodologia de Trabalho-Projeto, em que o aluno desempenha um papel ativo na sua aprendizagem; para isso o professor deve preservar a realização de atividades que promovam uma atitude crítica e de livre expressão, princípios ideais de uma educação democrática.

Perante os pressupostos acima citados, é possível verificar que há uma ligação com a metodologia de Trabalho-Projeto. Através das pesquisas realizadas pelos alunos, os mesmos deveriam desenvolver uma atitude crítica que lhes permitisse elaborar as produções textuais que lhes foram solicitadas. Além disso, teriam de ter autonomia para construir a fase final do Trabalho-Projeto, teriam de passar da teoria à prática, isto é, representar sob a forma física as informações/descrições que tinham nos seus trabalhos.

No contexto educativo, o Trabalho-Projeto surge no início do século XX, associado ao pensamento de John Dewey¹ (1859-1952), que terá concebido a ideia de uma pedagogia aberta em que o aluno é autor da sua própria formação académica através de aprendizagens concretas e significativas – *learning by doing* (Abrantes, 2002:25).

Entre outros pressupostos, a metodologia de Trabalho-Projeto é uma metodologia ativa que se caracteriza pela implementação de uma educação com uma componente mais prática e pelo desenvolvimento da autonomia do aluno, através da conciliação entre o trabalho individual e coletivo, desenvolvendo o seu sentido crítico (Nóvoa, 1995; Santos,

¹ Filósofo e pedagogo, considerado o expoente máximo da educação progressista.

2003). De acordo com Figueiredo (2008:233), é necessário “formar os alunos com sucesso efetivo, tornando-os cada vez mais autónomos”.

Assim, através de um processo contínuo de construção e reconstrução de aprendizagens significativas, o aluno, com um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem, constitui-se num produtor e não num consumidor de saberes (Lopes:2014:6). Deste modo, através da metodologia de Trabalho-Projeto, os alunos passam a usufruir de novas condições de acesso à cultura fugindo ao tradicional saber enciclopedista.

A autonomia dos alunos, já aqui mencionada diversas vezes, é um dos principais resultados que se pretende com a aplicação da metodologia de Trabalho-Projeto. Um aluno torna-se autónomo a partir do momento em que consegue ter uma perceção acerca do seu conhecimento, quando tem consciência das suas potencialidades e das suas fraquezas, relativamente ao processo de aprendizagem. Quando isto acontece, está capacitado para desenvolver estratégias que permitam controlar a forma como aprende. Esse processo designa-se autorregulação da aprendizagem, podendo ser definido como qualquer ação, pensamento, ou sentimento, criados e orientados pelos próprios alunos para a realização dos seus objetivos.

A autorregulação da aprendizagem pode resultar da partilha de informações entre o grupo, levando os alunos a tomarem consciência dos conteúdos que dominam e dos que ainda não aprenderam na totalidade. Tornam-se assim conscientes do seu processo de aprendizagem e adquirem a capacidade de se autorregular.

Desde o final do século XX e ao longo do século XXI, têm surgido inúmeras investigações relacionadas com o conceito da autorregulação da aprendizagem, metodologia central defendida pelo Movimento da Escola Moderna. Mas, até ao momento, não existe uma definição consensual relativamente a este conceito (Simão, 2013:3).

Nas escolas de hoje, cada vez mais se tenta proporcionar aos alunos ferramentas que lhes permitam desenvolver capacidades que regulam o seu processo de aprendizagem, ou seja, que eles sejam capazes de reconhecer aquilo que sabem e o que têm mais dificuldades em aprender. Torna-se também importante fazer com que os alunos compreendam a forma como aprendem, qual o método que lhes permite obter melhores resultados. Mas antes disso, é imprescindível que o aluno esteja consciente do que se

pretende dele, para que não se limite a receber informação e conduza os seus esforços para a aquisição de conhecimentos (Ferreira, 2014:11).

A maior capacidade que o ser humano possui é, provavelmente, a competência para se autorregular em prol dos objetivos que pretende alcançar, diz-nos Zimmerman, que alerta para a importância das mais variadas perspectivas estudadas ao longo do tempo acerca dos processos de autorregulação (Castro, 2007:9-10). Pelo que se torna incorreto, de acordo com Wine (1997, citado em Castro, 2007:15), afirmar que não existem pessoas autorreguladas ou mesmo que não existe autorregulação.

Tradicionalmente, Zimmerman (2001, citado em Castro, 2007:11) assumia a aprendizagem como uma reação ao processo de ensino, mas atualmente é encarada como uma atividade desenvolvida pelos alunos para seu próprio benefício; é, assim, o processo através do qual os aprendizes transformam as suas capacidades mentais em competências académicas, dando resposta às tarefas propostas (Figueiredo, 2008:235).

Aprender é um processo que passa por duas dimensões indissociáveis: o que é aprendido e a forma como se aprende. Por um lado, o resultado, e por outro, o processo que conduz à aprendizagem, ou resultado final (Marton, 1988, citado em Pereira, 2012:6).

Neste sentido, a autorregulação da aprendizagem é uma prática centrada no aluno e no seu progresso intelectual, que parte da sua experiência pessoal, com vista à sua formação, concretizando-se, à semelhança do Trabalho-Projeto, através da formação dos alunos em grupos de trabalho, sujeitos a constantes ajustes entre os interesses individuais e os do grupo. Assim, são os alunos os próprios mediadores do seu desenvolvimento e do seu processo de aprendizagem, cumprindo papéis dissemelhantes, o de objeto, agente e sujeito do seu próprio conhecimento.

Ainda de acordo com Zimmerman (2000, citado em Simão, 2013), a autorregulação é a capacidade de o indivíduo autogerir os seus pensamentos, sentimentos e ações que são planeados e, ciclicamente, adaptados no decorrer do processo de aquisição de conhecimentos, tendo como fim a concretização de objetivos e realizações pessoais. Assim, a aprendizagem só pode ser considerada autorregulada caso envolva o uso de estratégias específicas para alcançar determinados fins. Perrenoud (1999: 96) defende a mesma ideia, considerando a autorregulação como a capacidade que o sujeito possui para gerir os seus projetos, os seus progressos e as suas estratégias perante as tarefas e os obstáculos.

Segundo este autor, a autorregulação da aprendizagem possui três fases, que se integram para produzir os resultados e os produtos da aprendizagem: a fase prévia, controlo volitivo e autorreflexão. A fase prévia é aquela em que o aluno analisa as tarefas que deve realizar e reflete acerca do que vai efetuar para o cumprimento das mesmas (Veiga Simão, 2002). Esta fase é influenciada pelas características motivacionais, a autoeficácia e a valorização académica do indivíduo.

Posteriormente, na fase do controlo volitivo, o aluno dá início à concretização da tarefa, através da seleção e implementação de ações intermédias para atingir os objetivos previamente definidos. Por último, a fase da autorreflexão implica uma reflexão e avaliação da sua ação, tendo em conta a relação entre os objetivos definidos e os alcançados. As estratégias utilizadas serão também avaliadas de forma a selecionar as que, verdadeiramente, se apresentam relevantes para a obtenção dos objetivos estabelecidos inicialmente.

De acordo com Rosário (2004), a autorregulação assume-se como um processo ativo em que os sujeitos estabelecem previamente os objetivos que orientam e controlam as suas cognições. Por seu turno, Silva e colaboradores (2004) referem que a autorregulação poderá ser entendida como uma ação dinâmica que varia consoante a intenção do indivíduo que a desenvolve, tendo em conta o conhecimento das exigências da ação que querem realizar.

Garcia e Pintrich (citados em Figueiredo, 2008: 235), consideram a autorregulação como uma aprendizagem, ou seja, é uma forma de os alunos controlarem e regularem os seus próprios comportamentos e atividades cognitivas. Deste modo, a autorregulação da aprendizagem relaciona-se com a metodologia de Trabalho-Projeto, pois em ambas as metodologias, além de os professores ensinarem os seus alunos a aprender, devem, sobretudo, ensiná-los a aprender a pensar a forma como melhor aprendem (Ribeiro, 2012).

As teorias relativas à autorregulação da aprendizagem, assim como o Trabalho-Projeto, atribuem ao aluno um papel ativo na sua formação académica porque podem melhorar as suas capacidades para aprender. Com o tempo e com a experiência, os alunos, aprendem a controlar e a desenvolver mecanismos que lhes permitem regular os seus comportamentos e as suas cognições.

Albert Bandura² salienta que uma aprendizagem autorregulada representa os pensamentos, sentimentos e ações produzidos pelos próprios indivíduos consoante um processo cíclico e complexo que depende da vontade pessoal para aprender, juntamente com tarefas que despertem a motivação do aluno (Castro, 2007:10). Para o desenvolvimento da autorregulação, Bandura refere, ainda, que há que ter em conta a ação dos agentes socializadores, como por exemplo os docentes, os pais, ou os próprios colegas, porque este é um processo que requer interações recíprocas entre variáveis pessoais, comportamentos e contextos (Pereira, 2012:15).

As estratégias de autorregulação são utilizadas pelos professores como forma de planear a aprendizagem, gerir os recursos, controlar o progresso dos alunos, fazer alterações, monitorizar as suas próprias motivações e emoções e autoavaliar a concretização dos objetivos (Simão, 2013:14). Neste sentido, o sucesso na aprendizagem dos alunos está associado à adoção de estratégias cognitivas que possibilitam a tomada de consciência acerca dos seus objetivos, assim como os processos e os meios que promovem a aprendizagem.

A motivação, de acordo com Bandura, é fundamental para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, imprescindível para os alunos ultrapassarem os obstáculos e para que se sintam predispostos para continuar a construir o seu conhecimento, pois as crianças e os jovens “necessitam de estar implicados naquilo que fazem” (Fosnot, 1996:118).

Biggs (1988, citado em Pereira, 2012:7) defende que os estudantes são agentes ativos na construção da sua aprendizagem, recorrendo a uma demarcada motivação que orienta a sua conduta, através de estratégias marcadas pela presença do conhecimento metacognitivo.

DeCorte e colaboradores (2000, citados em Figueiredo) entendem que motivar os alunos torna-os mais confiantes, beneficiando de uma maior concentração e persistência nas tarefas escolares, que resultam em satisfação e valorização pessoal quando alcançam os objetivos estabelecidos.

Neste sentido, devem os professores criar ambientes inovadores onde os próprios e os seus alunos sejam encorajados a pensar e a explorar as diferentes problemáticas. A aprendizagem dos alunos deve ser apoiada e não controlada (Fosnot, 1996:135), porque

² Psicólogo canadiano, nascido em 1925, autor da teoria da aprendizagem observacional.

ao formar alunos autônomos estes serão mais motivados e terão uma autoestima mais elevada.

A motivação aumenta quando uma nova informação é compreendida como um componente facilitador da resolução de problemas existentes (Anderson, 1997, citado em Figueiredo).

Também relacionado com a autorregulação da aprendizagem, está o conceito de metacognição, isto é, os “conhecimentos de uma pessoa sobre o âmbito e os limites de funcionamento da mente humana e dos respectivos processos cognitivos de atenção, aprendizagem, memória e raciocínio” (Figueiredo, 2009:19), em função de objetivos concretos. Este é, talvez, um dos parâmetros mais importantes do processo autorregulatório, pois permite que o indivíduo reflita na forma como se processa o seu pensamento, perante a realização de uma tarefa (Ribeiro, 2012:19).

Pelo que os alunos que melhor conhecem as suas competências mentais selecionam facilmente as estratégias que melhor se adequam à sua organização e processamento da informação. Ribeiro (2012:20) remete para Salema (1995), que caracteriza a metacognição como sinónimo da facilidade de conhecer e pensar sobre a sua própria forma de pensar.

A metacognição, isto é, o conhecimento que as pessoas têm sobre a sua própria forma de aprender, e a capacidade de controlar os mecanismos que as conduzem à aprendizagem, desenvolve, no indivíduo, a motivação para aprender e, consequentemente, para o sucesso na aprendizagem. Neste sentido, a escola não se deve constituir apenas como um espaço de difusão de saberes, mas como um espaço de aquisição e desenvolvimento de estratégias metacognitivas, isto é, de saber sobre o modo como se adquirem conhecimentos e competências.

Interligado ao conceito de autorregulação da aprendizagem, está, de acordo com Schunk (2001, citado em Figueiredo, 2008), o conceito de autoeficácia, entendido como a aptidão do indivíduo para reconhecer que é capaz de realizar determinada tarefa. Bandura (citado em Castro, 2007:12) salienta, ainda, que é através dela que os mesmos têm a consciência acerca das suas capacidades para aprender e, por isso, um dos mecanismos da atividade humana mais importantes para o processo de aprendizagem.

Assim, um bom rendimento escolar poderá estar associado às formas de autorregulação autônomas e à motivação intrínseca, ou seja, são considerados mais

autorregulados os alunos mais ativos em termos metacognitivos, motivacionais e comportamentais, face ao seu processo de aprendizagem (Freire, 2009:280). Isto é, os alunos definem e organizam objetivos e, mais importante, autoavaliam-se, pois são os responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso do seu processo cognitivo. (Simão, 2013: 4). Estes alunos são, ainda, detentores de um elevado nível de autoeficácia conducente ao esforço e à persistência.

Mas, na realidade, as competências autorregulatórias só são colocadas em prática de forma eficaz se o aluno estiver motivado para as utilizar. Citando Zimmerman, “as competências autorregulatórias por si só têm pouco valor se o indivíduo não está motivado para as usar” (Castro, 2007:19). Um aluno autorregulado é, então, aquele que utiliza estratégias próprias (*skills*), ao mesmo tempo que vai testando a sua eficácia, e que sente vontade e motivação para a executar (*will*) (Sousa, 2006:3).

Como se pode verificar nesta breve síntese, os conceitos de autorregulação da aprendizagem, motivação, metacognição e autoeficácia encontram-se relacionados, são, portanto, imprescindíveis para o sucesso na aprendizagem dos alunos.

Ao desenvolver a metodologia de Trabalho-Projeto, um método de trabalho cooperativo, o meu foco principal era potenciar aprendizagens nos alunos. Sempre tentei mantê-los motivados para a realização de um trabalho que seria promotor de aprendizagens em resultado de uma cooperação entre o grupo de trabalho e entre os restantes elementos da turma.

De acordo com as palavras de Freinet, o trabalho cooperativo centra-se numa organização dos elementos da turma que confere ao aluno maior liberdade e um papel mais ativo no seu processo cognitivo, incentivando-o a utilizar planos de trabalho destinados à gestão individual e coletiva. Neste sentido, as aprendizagens são realizadas através de um trabalho autónomo, em que uns alunos devem conseguir explicar aos outros aquilo que aprenderam (Pessoa, 1999:157). Este trabalho requer “partilha e interação e não apenas a realização conjunta de atividades” (Boavida e Ponte, 2002, citados em Ribeiro, 2012:15).

De acordo com Hargreaves (1998:277), o princípio da colaboração tornou-se central em praticamente todos os domínios da instituição escolar, quer seja através da colaboração entre professores, quer entre professores e diretores, alunos, pais e

comunidade em geral, acabando por se transformar num foco de mudança educativa e organizacional da idade pós-moderna.

Vygotsky (1896-1934) afirma que os alunos aprendem mais e melhor quando trabalham em cooperação, uma vez que a construção do conhecimento não se faz unicamente de forma individual, mas sim através da interação com outros alunos (Ribeiro, 2006:29).

Nas palavras de Salvador (1997, citado em Ribeiro 2006:30), é muito importante ter em conta as relações estabelecidas entre os alunos, decisivas para a socialização, a aquisição de competências, assim como o aumento do nível de desempenho e rendimento escolar. Cada estudante apenas pode alcançar os seus objetivos caso os restantes membros do grupo os consigam alcançar também (Johnson e Johnson, 1999, citado em Ribeiro, 2006:3).

A generalidade das definições apresentadas, relativamente ao conceito de aprendizagem cooperativa, coincidem, na medida em que remetem para um trabalho de equipa como forma de melhorar o desempenho das tarefas escolares dos alunos, através da integração de todos (bons, médios e fracos) e da formação de grupos mistos, heterogéneos e pequenos (Ribeiro, 2006:31).

Nos dias de hoje, “competem à escola educar os estudantes para que eles saibam, de uma forma autónoma, crítica e motivada, assumir um papel construtivo nas suas próprias aprendizagens ao longo da vida” (Simão, 2004:12).

Neste sentido, tendo em conta estes pressupostos que se pretendem dos alunos, desenvolvi a metodologia de Trabalho-Projeto que implica, geralmente, o trabalho de uma equipa, muitas vezes associado à ideia de cooperação interdisciplinar (Abrantes, 2002: 22), orientada para a resolução de um problema e sujeita a constantes ajustes entre os interesses individuais e os do grupo.

Na metodologia de trabalho de grupo, defendida pelo MEM, segundo Niza e Santana citados em Pessoa (1999:162), “os alunos aprendem sobretudo no convívio cultural com os adultos e com os pares”. As aprendizagens em grupo são promotoras de uma maior capacidade de resolução de problemas, de uma melhoria da autoestima e da autonomia dos alunos.

A autonomia dos alunos reflete-se na capacidade de escolha entre várias possibilidades e consecutiva reflexão acerca das consequências dessa opção (Pessoa,

1999:166). Assim, conforme Valadares e Moreira (2009:101), “todos os que estão envolvidos num trabalho terão de assumir a responsabilidade conjunta pelo sucesso ou insucesso do mesmo”.

Neste sentido, o trabalho em grupo assenta na cooperação educativa como uma estrutura de organização do trabalho na sala de aula, em que a aprendizagem se desenvolve de forma dinâmica devido à colaboração entre os alunos.

As crianças e os jovens concretizam projetos de trabalho, de forma cooperada, relacionados com os saberes que trazem do seu quotidiano, projetos que lhes atribuem responsabilidade e em que as “aprendizagens adquirem sentido e se tornam significativas e úteis à vida de cada um” (Serralha, 2009:22). Os projetos realizados pelos alunos, os seus produtos culturais, deverão ser apresentados à restante comunidade escolar; trata-se, portanto, de informar a coletividade quanto às aprendizagens que desenvolveram (Serralha, 2009:40).

Assim, a exposição referente à Idade Média foi importante, na medida em que deu a conhecer à comunidade escolar o resultado do trabalho dos alunos e as suas consequentes aprendizagens.

Cada aluno deverá participar na elaboração de trabalho mediante as suas capacidades, tendo como objetivo a concretização de um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado (Castro e Ricardo, 2002:8). Os alunos são os próprios construtores e mediadores do seu desenvolvimento e do seu processo de aprendizagem, cumprindo diferentes papéis, o de objeto, agente e sujeito do seu próprio conhecimento. A este processo, em que os alunos constroem o seu conhecimento, dá-se o nome de construtivismo.

Para construírem os seus próprios conhecimentos, os alunos são encorajados a exprimir os seus sentimentos relacionados com o seu trabalho, pois esta é uma teoria que se traduz no diálogo entre professor e aluno.

Na ótica de Alencão (2001:22), o construtivismo aponta para a construção do conhecimento através da relação de novas experiências com experiências passadas ou com construções cognitivas previamente estabelecidas.

Os princípios construtivistas conduzem a uma prática de ensino centrada no aluno e no trabalho realizado entre pares. Os alunos relacionam-se e colaboram com outros numa tentativa de adquirir novas aprendizagens (Fosnot, 1996:143). O professor

construtivista tem em consideração o ponto de vista do aluno e encoraja-o a ter também em consideração os pontos de vista dos colegas, promovendo uma colaboração saudável entre os alunos, ao invés de uma competição, bastante comum nos jovens (Fosnot, 1996:158).

O modelo construtivista centra o aluno no processo da sua aprendizagem e caracteriza-se pela valorização dos seus conhecimentos prévios no que concerne à aquisição de aprendizagens significativas, por atividades que conduzam à autonomia e à reflexão no decorrer da construção do seu processo cognitivo (Dias, 2014:2).

As pedagogias da aprendizagem com um cariz construtivista, tais como a metodologia de Trabalho-Projeto, alegam que os conhecimentos prévios dos alunos são basilares nos processos de construção de novos conhecimentos (Ribeiro, 2012:31). Neste sentido, o professor construtivista deve ter em conta os conhecimentos prévios dos seus alunos e organizar atividades que problematizem e estimulem as suas capacidades, pois os alunos devem, desde cedo, ser responsabilizados pelos seus atos e estar conscientes do papel que devem desempenhar no decorrer das aulas (Dias, 2014:9).

Precisamente para verificar os conhecimentos que os alunos possuíam acerca da Idade Média, conteúdo a desenvolver na metodologia de Trabalho-Projeto, como já referido, foi realizada uma ficha de ideias prévias (ver anexo 17, p. XLIV) com algumas questões fundamentais acerca deste período. No entanto, o que estas fichas revelaram foi que os alunos estavam pouco familiarizados com a Época Medieval.

A metodologia de Trabalho-Projeto encontra-se muito próxima do construtivismo, na medida em que o aluno vai construindo o seu próprio conhecimento. No entanto, há que ter em conta que cada aluno tem a sua forma própria de aprender. Apesar de terem muitas particularidades em comum, cada um é único e apresenta necessidades de aprendizagem específicas; não aprendem todos da mesma maneira, cabendo ao professor, enquanto promotor do ensino diferenciado, promover estratégias diversificadas para que os alunos adquiram competências e desenvolvam as suas potencialidades, habilidades e aptidões, através de atividades que sejam do seu interesse, ou seja, para que despertem em si mesmos a capacidade de construir o seu conhecimento (Pacheco, 2007:114).

O Trabalho-Projeto é um método de trabalho centrado no aluno e direcionado para a resolução de problemas, partindo da imagem de uma situação que se pretende atingir, passando por um trabalho conjunto, decidido, planificado e marcado pela livre expressão

dos alunos, pela “liberdade para comunicar através da fala, da escrita e das produções artísticas” (Mestre, 2010:9). Assim, desencadeia uma interação de diferentes domínios de atividades (intelectual, motora, afetiva, criadora e comunicativa) (Castro e Ricardo, 2002:13).

As produções artísticas no Trabalho-Projeto mencionado ao longo do presente relatório, dizem respeito ao resultado final do mesmo, portanto, à representação que cada grupo realizou acerca do seu trabalho. Representações estas que resultariam na construção de uma maquete. As maquetes são um material lúdico que permite que os alunos visualizem mais concretamente aquilo que se pretende que eles conheçam, neste caso seria uma vila medieval. O facto de os alunos estarem envolvidos na sua construção pode contribuir para que adquiram o conhecimento de forma mais facilitada.

Vieira (2005) define o Trabalho-Projeto como um método de educação sistemático, considerado por muitos investigadores educacionais como o mais completo, no sentido de envolver todos os participantes, alunos e professores, na identificação e resolução de um problema, juntamente com uma constante interação entre a teoria e a prática, assente na autonomia, responsabilidade e cooperação.

O percurso da metodologia de Trabalho-Projeto

No ensino, a utilização da metodologia de Trabalho-Projeto surgiu nos finais do século XIX, no entanto, só começou a ser desenvolvida após o aparecimento do movimento da Educação Nova, uma alternativa ao ensino tradicional, durante a primeira metade do século XX, nos Estados Unidos da América. Ao longo desse século XX ocorreram diversas modificações na educação e, consequentemente, nas estratégias de ensino-aprendizagem, tendo em vista uma melhor qualidade das aprendizagens e o aumento do sucesso educativo (Damião, 2012:2).

O Trabalho-Projeto, enquanto perspectiva pedagógica, terá sido utilizado inicialmente em contextos de formação de professores, mas terá sido num artigo publicado em 1918, da autoria de Kilpatrick (1871-1965)³, intitulado “The project method” (Abrantes, 2002:25), que foi defendida a importância desta metodologia no contexto educativo. O autor pretendia, inicialmente, constituir um método de ensino e de

³ Foi professor de educação na Universidade de Columbia em Nova Iorque e fundador da reflexão acerca do trabalho-projeto enquanto metodologia didáctica.

aprendizagem alternativo a um ensino abstrato e transmissivo, desligado dos interesses e das necessidades dos alunos e, para isso, discutia o conceito de projeto e a sua pertinência na educação (Kilpatrick, 2006 citado em Ferreira, 2013:317). A educação escolar deve ser estruturada por projetos que resultam dos interesses e das necessidades dos alunos (Ferreira, 2009:144). Neste sentido, o ensino deveria centrar-se na resposta às necessidades e interesses dos alunos, através do planeamento e realização de atividades de pesquisa em pequenos grupos.

O pensamento pedagógico de figuras como António Sérgio e Maria Borges de Medeiros aponta nitidamente para metodologias deste tipo, que procuram o desenvolvimento global dos alunos. Algumas escolas da Primeira República foram exemplos de práticas pedagógicas visando o desenvolvimento global dos alunos. Após o 25 de Abril de 1974, muitas escolas resolveram tomar alguns dos seus problemas em mão, envolvendo os alunos no processo de resolução dos mesmos. As consequências ao nível da aprendizagem e da integração escolar não passaram despercebidas (Castro e Ricardo, 2002:11).

Em Portugal, a metodologia de Trabalho-Projeto foi divulgada de forma sistemática a partir de um seminário, no Porto, no ano de 1978, pela Comissão Instaladora de um Curso para Formação de Formadores e pela Escola Superior de Educação de Estocolmo (Castro e Ricardo, 2002:9). Os anos foram passando e hoje a noção de projeto encontra-se muito presente no discurso, nas recomendações e nas práticas pedagógicas, dando lugar a diversos trajetos e concretizações, esboçando-se uma evolução em muitos sentidos (Many e Guimarães, 2006:4).

No plano prático, o Trabalho-Projeto foi promovido com o aparecimento de uma área curricular não disciplinar designada de *Área-escola*, no contexto das reformas curriculares dos ensinos básico e secundário de finais da década de oitenta e inícios da de noventa do século XX.

A *Área-escola* deu lugar à *Área de Projeto*, em 2001, para o ensino básico e em 2004 para o ensino secundário, com o objetivo de elaborar e desenvolver um projeto que fosse do interesse dos alunos, com a contribuição de diferentes áreas curriculares disciplinares. Ainda que existisse esta área curricular não disciplinar, era aconselhada a utilização da metodologia de Trabalho-Projeto nas diferentes disciplinas, pois através dela os alunos deveriam ser encaminhados para a construção de aprendizagens

significativas de forma autónoma (Ferreira, 2013:319). A Área de Projeto encontra-se já extinta dos currículos do sistema de ensino português, desde 2011.

O papel do professor na metodologia de Trabalho-Projeto

De acordo com Perrenoud (citado em González, 2002:14), embora os professores não sejam os únicos agentes que podem contribuir para a resolução dos múltiplos problemas do sistema social e educativo, o destino dos alunos não é indiferente à ação dos seus docentes. Pelo que a metodologia de Trabalho-Projeto, promotora de uma pedagogia oposta ao ensino tradicional, confere ao aluno um papel mais ativo na sua aprendizagem, e o papel do professor sofre alterações, deixando a sua prática educativa de estar centrada na exposição de conteúdos.

Na metodologia de Trabalho-Projeto, a principal função do professor é fornecer “material de consulta e experimentação e orientar a observação, responder a perguntas, exemplificar métodos de trabalho e conduzir o grupo para a realização do trabalho proposto de início e por todos aceite” (Pessoa, 1999:187).

Quebrando os pilares da pedagogia tradicional e desempenhando um papel passivo no sistema de ensino, a função primária do professor é a de organizar as aprendizagens, ao invés de ser ensinante (Niza, 1997, citado em Pessoa, 1999:187).

Nesta metodologia de Trabalho-Projeto o professor desempenha um papel fundamental, ajudando os alunos a converter os seus “interesses e desejos em projetos, no sentido de ações refletidas e planeadas” (Abrantes, 2002:32). O professor é, por sua vez, aquele que faculta material de consulta, que orienta a observação, exemplifica métodos de trabalho, e que organiza e conduz o grupo para a realização da atividade proposta por todos. O professor é, portanto, aquele que orienta para a aquisição de saberes.

Vantagens da aplicação da metodologia de Trabalho-Projeto

Ao longo do tempo, várias são as interrogações que têm surgido acerca da importância do Trabalho-Projeto para o desenvolvimento dos alunos. Neste sentido, apresentarei, de seguida, algumas vantagens que resultam da utilização desta metodologia no percurso escolar.

Uma forma de melhorar a qualidade do ensino é através do desenvolvimento de práticas colaborativas entre alunos e professores. Sendo o Trabalho-Projeto promotor de um trabalho colaborativo, existem diversas vantagens associadas a esta prática educativa, nomeadamente um aumento da qualidade da aprendizagem dos alunos, pois proporciona o conhecimento do outro, nas suas diferenças e semelhanças, promovendo a igualdade de oportunidades, a responsabilidade, a cooperação e autonomia em consonância com a aquisição dos conteúdos programáticos (Ribeiro, 2006:7).

A partir do desenvolvimento de um Trabalho-Projeto, é possível o desenvolvimento de diversas competências, tais como a comunicação com os colegas e os professores, o trabalho em equipa para chegar ao objetivo estabelecido, a gestão de conflitos que vão surgindo ao longo do decorrer do trabalho, a tomada de decisão perante os conflitos e a avaliação dos resultados.

Para muitos alunos, de acordo com Leite (1999, citado em Damião:13), “a escola é desinteressante, não só pelo que ela ensina, mas também pela forma como o faz, pois muitas vezes, a resolução de situações está associada a como se faz em teoria e não ao como se faz na prática”. Neste sentido, além das competências já aqui mencionadas, o meu principal objetivo com a aplicação da metodologia de Trabalho-Projeto, e que considero ser uma vantagem para os alunos, passa pelo estabelecimento de relações entre a teoria e a prática.

A meu ver, quando os alunos trabalham com realidades concretas entendem mais facilmente os conteúdos teóricos, pois encontram uma explicação concreta para aquilo que estão a aprender. De acordo com Castro e Ricardo (2002:8), partindo desta relação entre teoria e prática, os alunos constroem aprendizagens significativas.

O objetivo da pedagogia de projeto é transformar um problema em projeto e concretizá-lo (Schmuck 1977, citado em Castro e Ricardo, 2002:11), isto é, a diferença entre o que existe e o que se deseja realizar. Os problemas abordados nesta metodologia deverão ser pertinentes para quem os resolve; assim, ao trabalhar num assunto que se encontre próximo dos alunos é mais fácil construir caminhos que desencadeiem novas aprendizagens ligadas à sociedade em que vivem.

De acordo com Many e Guimarães (2006:12), o conjunto de práticas que envolvem o Trabalho-Projeto tem-se revelado como uma vantagem numa sociedade moderna, pois promovem o desenvolvimento de um maior número de alunos. Como o

conhecimento não é meramente transmitido pelo professor, os alunos necessitam de realizar diversas tarefas para chegarem à obtenção do conhecimento desejado.

Este desenvolvimento poderá constituir uma resposta às dificuldades com que a escola, alunos e professores se confrontam atualmente (Cortesão, 2001:31), através do desenvolvimento de tarefas que preparem os alunos relativamente ao saber, ao saber-fazer e ao ser, como as que estão inerentes à metodologia de Trabalho-Projeto (Damião, 2012:3).

Em suma, os alunos que habitualmente trabalham em projeto desenvolvem competências que estimulam o trabalho cooperativo, a capacidade de selecionar, de questionar e analisar a informação, através da criação de hábitos de pesquisa e do desenvolvimento de um trabalho autónomo. Tornam-se, ainda, mais reflexivos do que alunos a quem apenas é solicitado que acumulem conteúdos (Cortesão, 2001:40), adquirindo responsabilidade, a capacidade de tomada de decisões, a capacidade de liderança e o aprender a aprender (Ferreira, 2013).

Entraves à implementação do Trabalho-Projeto

A metodologia de Trabalho-Projeto, além de todas as vantagens que pode proporcionar aos alunos, apresenta alguns entraves ao seu sucesso que advêm da sua complexidade (Abrantes, 2001 citado em Ferreira, 2013:320), o que faz com que, por vezes, esta metodologia não seja bem empregue ou não se revele eficaz.

A metodologia aqui retratada é pouco conhecida pelos alunos, pelo que quando apresentada podem surgir muitas questões por não estarem habituados a desenvolver metodologias deste cariz. Para o docente, é por vezes complicado chegar a todas as dúvidas dos alunos, pois cada grupo de trabalho, a desenvolver temas diferentes, requer uma orientação personalizada (Ferreira, 2013:232).

Em primeira instância, é fundamental transmitir aos alunos a forma como se trabalha em projeto. Esta foi uma das dificuldades que senti ao desenvolver o Trabalho-Projeto, pois a grande maioria dos alunos não conhecia esta metodologia, por sinal bastante complexa. No meu caso em concreto, é importante referir que foram precisas algumas aulas especificamente para a explicação e enquadramento do Trabalho-Projeto.

O Trabalho-Projeto é uma metodologia de trabalho que requer o desenvolvimento de atividades inovadoras que, por vezes, poderão não ser explícitas para os alunos, fazendo com que não compreendam os objetivos das mesmas, e podem mesmo nunca se interessar, verdadeiramente, levando-os a afastar-se deste tipo de atividade.

De acordo com Abrantes (2002:30) “a gestão do desenvolvimento de um projeto implica enfrentar situações que têm por vezes aspetos paradoxais. Há um vaivém constante entre teoria e prática”.

O que é aconselhado para que o resultado desta metodologia se traduza em aprendizagens significativas é que seja utilizada desde os primeiros anos de escolaridade, o que é pouco usual devido à sua complexidade e ao facto de muitos docentes ainda não se sentirem familiarizados com a mesma. Quanto mais cedo se incutirem as novas práticas pedagógicas nos alunos, mais eficazes estas se revelam. Os alunos que desenvolvem este tipo de metodologia desde o ensino primário revelam melhores resultados escolares e um índice de autonomia mais elevado.

Antes de se colocar em prática esta metodologia, é necessário avaliar os contextos socioculturais onde as escolas se inserem. Veja-se o exemplo da escola em estudo neste relatório, a Escola Básica e Secundária da Cidadela, em que existem turmas onde são aplicados projetos educativos inovadores - *Projeto Tablets*. Mas, no entanto, existem na mesma escola turmas com as quais tive oportunidade de trabalhar, onde estes modelos alternativos de ensino não apresentam resultados favoráveis à aprendizagem dos alunos porque estes não aderem à realização de trabalhos em plataformas digitais.

Para metodologias como a de Trabalho-Projeto serem mais eficientes, e para que os alunos desenvolvam os princípios da autorregulação da aprendizagem, estas deverão ser desenvolvidas logo desde os anos da escola básica (Zimmerman, 2001, citado em Figueiredo, 2008:235). A maioria das crianças e jovens devem, desde cedo, ter práticas educativas que promovam o desenvolvimento de competências como a criatividade, a crítica, a autonomia, a noção de liberdade; não obstante, este poderá ser um processo a longo prazo, uma vez que a aquisição destas competências pode demorar algum tempo.

Ainda que os princípios inerentes à aplicação da metodologia de Trabalho-Projeto se revelem, por norma, numa mais valia para o sucesso académico, é imprescindível que os alunos estejam predispostos à mudança educativa, estejam dispostos a colaborar com o professor na construção do seu conhecimento, o que por vezes não se verifica.

Caso o aluno não esteja predisposto à aprendizagem, estes modelos não resultam, dado que, de acordo com Castro (2007:13), “uma pessoa tem o poder de influenciar o seu próprio funcionamento”. Tive oportunidade de verificar este facto com alguns alunos com quem trabalhei, os alunos que não estão motivados e que não estão dispostos a aprender não vão aderir a metodologias inovadoras que requerem algum trabalho, como é o caso do Trabalho-Projeto.

Sendo este um trabalho colaborativo, caso um aluno não esteja disposto a colaborar com os colegas, os resultados acabarão por influenciar os restantes. Por exemplo, para a construção da maquete, como alguns alunos não entregaram a concretização final do trabalho, a maquete ficaria incompleta. Aqui foi necessário proceder a alguns reajustes e, ao invés da maquete, o Trabalho-Projeto concretizou-se numa exposição.

Outra das condicionantes apontadas a esta metodologia é o facto de as aulas serem mais barulhentas e mais ativas do que as tradicionais, o que poderá ser explicado por os alunos não estarem adaptados e preparados para trabalhar segundo este modelo, pelo que algo diferente que foge à sua rotina habitual provoca uma alteração negativa no comportamento.

O trabalho realizado em grupo, inerente à aprendizagem por projeto, apresenta inúmeras vantagens para a aprendizagem dos alunos, mas como é uma metodologia pouco usual, é ainda um motivo de distração dos alunos, que se tornam mais barulhentos (Ferreira, 2013:324).

O desenvolvimento da aprendizagem não é um processo que depende apenas das metodologias utilizadas pelo professor, depende também do aluno, de que ele esteja predisposto para apreender o verdadeiro significado que a informação tem para si. Alguns docentes chegam mesmo a confessar que sentem dificuldades em pôr em prática esta metodologia por diversas razões, pela necessidade do cumprimento do programa, por falta de formação na área, ou mesmo por desconhecimento.

Outra limitação advém da forma como a escola está organizada, centrada numa aprendizagem individualista e competitiva, predominante entre a maioria dos alunos e professores, levando a que os alunos não sejam, imediatamente, recetivos à implementação desta nova estratégia (Ribeiro, 2006:7).

Um dos aspetos que é relevante ter em conta em relação a esta metodologia é a questão do tempo, que nem sempre é compatível com a necessidade de cumprimento do programa da disciplina (Abrantes, 2002, citado em Ferreira, 2013:324). Agravado ainda pelos imprevistos que surgem, aos quais é necessário dar resposta, num tempo curto.

Para desenvolver esta metodologia “é preciso ter em conta o tempo, os meios possíveis de concretização e os obstáculos a ultrapassar” (Abrantes, 2002:30).

O desenvolvimento da metodologia de Trabalho-Projeto requer o desenvolvimento da autonomia do aluno; no entanto, consoante as palavras de Grave-Resendes e Soares (2002:96), a autonomia não se adquire de um dia para o outro, este é um processo lento e difícil, pelo facto de os alunos estarem muito dependentes do professor.

Como afirma Boutinet (citado em Abrantes, 2002:31), o projeto está associado a uma pedagogia de incerteza, uma vez que se verifica uma oscilação entre um sentimento de sucesso em alguns momentos e um sentimento de fracasso noutros momentos.

E, ainda, o trabalho de grupo nem sempre revela um rápido sucesso, pois os alunos não dominam um conjunto de procedimentos e atitudes intrínsecas ao processo cooperativo, o que se pode traduzir numa desilusão para o professor (Ribeiro, 2006:76).

Conclusão

A metodologia de trabalho aqui retratada, o Trabalho-Projeto, é um método que contribui para a formação de uma escola democrática, tentando oferecer a todos os alunos a possibilidade de participar ativamente na sua aprendizagem, construindo o seu conhecimento de forma autónoma, uma vez que o objetivo final do Trabalho-Projeto é a aquisição de saberes através de uma pesquisa orientada e desenvolvida em grupo, com uma constante interação entre a prática e a teoria (Many e Guimarães, 2006:12). Através de uma metodologia deste cariz, procura-se a criação de “ambientes de aprendizagem alternativos que satisfaçam as necessidades contínuas dos alunos de hoje” (Hargreaves, 1998:275).

A aprendizagem, de acordo com a metodologia de Trabalho-Projeto, deve basear-se na participação e no envolvimento dos alunos na construção de conhecimento, e não

em salas de aula passivas em que os alunos são apenas recetores da informação transmitida pelo professor (Lopes, 2014:25).

A utilização desta metodologia, através da aprendizagem por projetos, permite, aos alunos, dinamizar e diversificar o processo de aprendizagem, assim como aumentar significativamente a sua motivação e o seu envolvimento, resultando na melhoria do seu desempenho escolar, desenvolvendo competências fundamentais para o sucesso educativo e para a vida ativa na sociedade atual (Ferreira, 2013:313).

Numa época em que se pretende que o aluno aprenda o *saber-fazer* com autonomia e que seja capaz de autorregular o seu processo cognitivo, a escola deve tomar a iniciativa para que metodologias inovadoras, como é o caso do Trabalho-Projeto, se estendam a um número de professores cada vez mais elevado, para que estes as implementem nas suas salas de aula com o intuito de formar alunos conscientes de si próprios, detentores de espírito crítico e reflexivo.

Os alunos que desenvolvem este tipo de metodologia encontram, geralmente, explicações para os fenómenos que os rodeiam e, assim, poderá desenvolver-se no futuro uma sociedade cujos membros possuam uma visão racional do mundo e tenham uma predisposição para pensar criticamente (Lopes, 2014:13).

A pedagogia de projeto, embora seja muito vantajosa para o desenvolvimento dos alunos, como referido ao longo deste relatório, exige parâmetros que nem sempre são possíveis de ser alcançados, pelo que não deve ser prática única e exclusiva na ação de um professor, que deve optar pela diversidade das suas práticas (Rangel e Gonçalves, 2011, citado em Lopes, 2014:32).

Neste sentido, a minha prática letiva não se baseou apenas na aplicação desta metodologia. No entanto, sempre procurei desenvolver um sentido de autonomia nos alunos, assim como um papel ativo na construção do conhecimento, através da realização de fichas de trabalho em que os alunos procuravam a sua resolução em diversos meios e não na explicação do docente.

Em suma, e de acordo com as palavras de Elvira Leite e Milice dos Santos (citado em Many e Guimarães, 2006:7), o Trabalho-Projeto não se ensina, faz-se.

Parte II – Prática de Ensino Supervisionada em História (PES)

Caracterização da Escola

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu durante o ano letivo 2016/2017 na Escola Básica e Secundária da Cidadela, sede de Agrupamento de Escolas da Cidadela localizada no centro de Cascais. Cascais é uma vila do distrito de Lisboa, um município com cerca de 206 429 habitantes, subdividido em 6 freguesias⁴, onde predominam as atividades do setor terciário.

A área envolvente da freguesia de Cascais caracteriza-se por um número considerável de minorias étnicas, alojadas em diversos bairros sociais e marcadas por problemas de integração na comunidade, refletindo-se esta situação na escola.

Os alunos desta escola advêm fundamentalmente da freguesia de Cascais e do eixo viário Cascais-Malveira da Serra e são originários de um meio socioeconómico diversificado, com destaque para a classe média baixa, embora com uma percentagem significativa de outros estratos sociais, especialmente carenciados, sendo que cerca de 30% dos alunos são apoiados pelo ASE⁵.

O espaço escolar é composto por três pavilhões de dois andares e todas as salas de aula estão equipadas com projetor e com computadores com acesso à Internet.

Caracterização das Turmas

De seguida irei realizar uma breve caracterização das turmas onde lecionei, o 7ºD e o 10ºC, partindo do tratamento e análise de respostas a um questionário aplicado nas mesmas (anexo 1, p.I), pois para um ensino de qualidade é necessário conhecer os alunos e enquadrá-los no seu contexto (Ferreira, 2014).

A turma do 7ºD era composta, inicialmente, por 25 alunos, com idades entre os 12 e os 15 anos. Esta turma foi sofrendo inúmeras alterações no decorrer do ano letivo. Ao longo do mesmo, ingressaram 6 alunos, dos quais apenas 1 era português, outros foram transferidos para outras escolas, podendo o 7ºD contar com um total de 26 alunos no final do ano letivo, 18 rapazes e 8 raparigas. Destes, 9 eram repetentes, sendo que 8

⁴ Dados de acordo com os censos de 2011

⁵ Ação Social Escolar

estavam a fazer o 7º ano pela segunda vez. Na turma existiam alguns alunos com dificuldades cognitivas, considerados alunos de NEE⁶.

Em geral, os alunos desta turma mostraram-se empenhados e participativos na realização das atividades propostas, e foram revelando interesse relativamente à disciplina. Dos 20 alunos que realizaram o questionário, 14 consideram que a História é uma disciplina de fácil compreensão, e 6 alunos de difícil compreensão. Ainda assim, 9 alunos consideram a disciplina importante para entender o mundo e o seu funcionamento, e 8 que é importante para a sua formação pessoal e para o futuro. Relativamente à forma mais eficaz de aprender os conteúdos, os alunos apontam para a análise de documentos, em detrimento da visualização de vídeos interativos. No que concerne à época histórica de maior interesse, nomeiam a época Contemporânea, em especial as guerras mundiais e com menor interesse referiram o Renascimento.

A turma do 10ºC, do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, tinha alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, constituída por 5 rapazes e 21 raparigas. Dos alunos inquiridos, 24 num total de 26, existiam 12 repetentes, mas apenas 3 alunos repetiam o 10º ano. No decorrer das aulas, estes alunos caracterizaram-se por serem pouco dinâmicos e participativos, dispersando-se com facilidade, o que se traduziria em dificuldades na aprendizagem. De acordo com as respostas aos questionários, 14 dos inquiridos consideram a disciplina de História de fácil compreensão e 9 de difícil compreensão, número que é de estranhar, tendo em conta que estão num curso em que a História é a disciplina principal. No entanto, 18 alunos consideram a disciplina fundamental para entender o mundo e o seu funcionamento e 8 alunos consideram-na fundamental para a sua formação pessoal e para o futuro, apenas 1 aluno indica que a História não é importante para o futuro.

Os alunos desta turma revelam que as metodologias mais eficazes para a aquisição dos conteúdos da disciplina são a exposição dos mesmos pelo professor, e a visualização de filmes e documentários. Quanto à época da História com mais interesse apontam para a Antiguidade Clássica, seguindo-se a época Contemporânea, em especial a 1ª e 2ª guerras mundiais. A Idade Média, a época que lecionei é, curiosamente, a que desperta menos interesse nos alunos.

⁶ Necessidades Educativas Especiais

Atividades desenvolvidas durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES)

A PES, decorrida no ano letivo 2016/2017, teve início em setembro com uma reunião com a professora orientadora Paula Santos. Nesta reunião foram abordados os aspetos gerais para o início do ano letivo e para a respetiva prática pedagógica, e foram distribuídas as turmas e os temas a lecionar.

Durante o primeiro período apenas assisti às aulas da professora orientadora, tanto ao 7º como ao 10º ano. A assistência às aulas serviu de inspiração para a minha própria prática de ensino. Foi muito enriquecedor ter esta experiência antes de começar a lecionar, pois foi possível verificar as dificuldades dos alunos, assim como as estratégias e recursos mais adequados a cada turma e que poderiam ser utilizados nas minhas futuras aulas. Sendo que era a primeira vez que ia lecionar, o facto de assistir às aulas serviu também para desenvolver uma maior interação com os alunos.

À medida que as dúvidas iam surgindo, as reuniões realizadas, semanalmente, com a professora orientadora, serviam para as esclarecer. Ao longo destas reuniões foram debatidas algumas estratégias de ensino-aprendizagem e analisados planos de aulas e quais as atividades que melhor se enquadravam com os alunos.

A prática pedagógica teve início com a turma do 10º ano, no início do segundo período, em janeiro. Foram lecionados 9 tempos de 90 minutos e, no fim de cada aula lecionada, eram analisados os pontos fortes e os pontos fracos das mesmas, permitindo que a prática letiva se fosse aperfeiçoando com os erros e com a experiência, conduzindo a que as dificuldades fossem superadas de uma aula para a outra.

O primeiro conteúdo a ser abordado foi referente ao Ponto 2.1 – *A fixação do território*, da Unidade 2 – *O espaço português – a consolidação de um reino cristão ibérico*, do Módulo 2 – *Dinamismo civilizacional da Europa Ocidental nos séculos XII a XIV – espaços, poderes e vivências*.

Embora os alunos, no geral, fossem pouco participativos, sempre que solicitados para intervir, acabavam por contribuir para o desenrolar da aula. Ainda assim, por ser uma turma muito heterogénea existiam alunos muito curiosos e empenhados. No decorrer da planificação das aulas, tive o cuidado e a preocupação de diversificar as atividades realizadas, adequando-as à realidade educativa.

Assim, realizaram-se dois trabalhos de grupo: um deles (anexo 2, p.III) culminou com uma apresentação oral, que serviria de introdução aos conteúdos que iam ser

estudados de seguida. Como forma de consolidar os conteúdos abordados pelos alunos nos seus trabalhos e após a explicação dada, foi realizada uma ficha de consolidação (anexo 3, p. IV); O outro trabalho surgiu como uma conclusão aos conteúdos abordados. Aqui os alunos criaram uma banda desenhada num programa online – *Pixton*- depois de terem escrito os guiões da mesma (anexo 4, p.V). Esta atividade foi desenvolvida na sala de informática localizada na biblioteca, numa aula de 90 minutos. Os alunos mostraram-se, de forma geral, muito empenhados na realização desta atividade, pelo que, nos questionários realizados, este foi o ponto forte da minha prática letiva. Um aspeto curioso desta atividade foi a interação e a participação empenhada de alunos que no decorrer das aulas se mostravam pouco interessados.

As aulas começavam, na sua generalidade, por um resumo, feito pelos alunos acerca dos conteúdos abordados na aula anterior. De seguida, analisavam-se alguns vídeos interativos e os alunos respondiam a questões existentes no manual ou colocadas diretamente por mim. Continuamente, os conteúdos eram transmitidos com base num PowerPoint preparado previamente e com a aprovação da professora Paula Santos (anexo 7, p. XI).

De destacar também, ao longo da prática letiva, a elaboração de testes para esta turma e os respetivos critérios de avaliação, com a professora cooperante. A correção e cotação dos mesmos foi realizada de várias formas, em cooperação com a professora e com a colega de estágio, ou individualmente com a posterior aprovação da professora cooperante (anexo 8, p. XIV).

Para esta turma foi, ainda, organizada uma visita de estudo ao centro interpretativo da batalha de Aljubarrota; no entanto, a mesma não se concretizou por questões logísticas.

Na turma do 7ºD, a prática letiva teve início no mês de março, com o Subdomínio 2.2 – *Roma e o Império: Origem e Expansão do Cristianismo e a Herança da Civilização Romana*, pertencente ao Domínio 2 – *A Herança do Mediterrâneo Antigo*. Foram lecionados 5 blocos de 90 minutos cada, apenas uma aula por semana, o que dificultou a planificação prevista inicialmente, porque ocorreram alguns imprevistos ao longo do ano letivo que acabaram por atrasar a planificação, nomeadamente feriados nacionais e outras atividades em que os alunos estavam inscritos.

As aulas desta turma funcionaram de uma forma diferente, por ser uma turma um pouco agitada, situação que era agravada por a aula decorrer no último tempo da semana; optei por um método de trabalho diferente, com recurso a fichas de trabalho - realizadas num ambiente construtivista, em que os alunos construíam o seu próprio conhecimento. Ao invés de ser uma aula expositiva, os alunos resolviam previamente as questões da ficha de trabalho, com recurso a vídeos interativos, e após a conclusão das mesmas procedia-se à sua correção e à consolidação dos conteúdos aí existentes.

Neste sentido, pretendia que os alunos desenvolvessem uma maior autonomia e responsabilidade, e se sentissem, eles próprios, construtores do seu conhecimento, princípios inerentes a uma aprendizagem autorregulada.

No início de cada aula, à semelhança do que decorria na turma do 10ºano, os alunos, selecionados por mim, faziam o resumo dos conteúdos da aula anterior, de seguida realizavam fichas de trabalho, descritas anteriormente (anexo 10, p. XXII).

A correção das fichas acontecia juntamente com uma explicação da docente e através do recurso ao PowerPoint. A primeira destas fichas de trabalho foi realizada em grupo, os mesmos grupos do Trabalho-Projeto, tendo em vista o desenvolvimento de um trabalho cooperativo. Mas associado a este tipo de trabalho está, por vezes, inerente a agitação da turma, caso que se verificou no 7ºD. Pelo que, em consonância com a professora cooperante, decidiu-se que nas aulas seguintes as fichas de trabalho seriam realizadas individualmente. E assim os alunos construiriam a sua aprendizagem de forma mais eficaz.

No final da prática letiva com esta turma, o balanço foi muito positivo, os alunos mostraram-se muito empenhados na realização das tarefas propostas e curiosos, até mesmo alunos que ao longo do ano letivo se mostraram pouco empenhados e interessados pela disciplina, revelaram interesse na realização das fichas de trabalho. A par destas aulas, foram destinadas, ao longo do ano letivo várias aulas para a realização do Trabalho-Projeto e para explicações acerca do mesmo.

Os alunos do 7ºano realizaram no mês de novembro uma visita ao Museu Nacional de Arqueologia, em Lisboa, pelo que tive a oportunidade de os acompanhar. E porque as visitas de estudo são, por vezes, encaradas pelos alunos como um simples passeio, elaborei um Guião de Visita de Estudo (anexo 12, p. XXVII) que contemplava uma breve

explicação do local a visitar e algumas questões orientadas para irem respondendo ao longo da visita.

Relativamente aos testes da turma do 7º D (anexo 13, p. XXIX), alguns foram elaborados por mim, assim como os critérios de correção. Na turma existiam alguns alunos com necessidades educativas especiais, tornando-se necessária a realização de testes NEE, os quais, com a ajuda da professora cooperante, tive oportunidade de elaborar.

Parte III – Metodologia

Descrição do Projeto

A metodologia do Trabalho-Projeto, desenvolvida ao longo da PES, foi aplicada apenas ao 7º ano de escolaridade. Embora tivesse trabalho com o 10º ano, após algumas reflexões com a professora cooperante decidimos que seria mais vantajoso aplicá-la apenas ao 7º ano. No entanto, por iniciativa da professora Paula Santos, este projeto foi aplicado a três turmas do 7º ano, com as quais tive oportunidade de manter contacto ao longo do ano letivo. Assim, esta metodologia foi desenvolvida com as turmas A, C, e D do 7º ano.

“A elaboração de qualquer trabalho de investigação implica sempre a identificação do problema e formulação da questão de partida” (Lopes, 2014;8). Neste sentido, foi formulada a seguinte questão de partida: “*será o Trabalho-projeto uma eficaz estratégia pedagógica no ensino da História?*” Mas, afinal o que se entende por estratégia pedagógica? Hyman (1987, citado em Vieira 2005:16) caracteriza-a como um plano minuciosamente criado pelo docente, envolvendo uma sequência de processos concebidos para atingir uma determinada meta, a aquisição de competências.

A realização de um Trabalho-Projeto pressupõe um trabalho direcionado para a resolução de problemas, partindo da imagem de uma situação que se pretende atingir, passando por um trabalho conjunto, decidido, planificado e marcado pela livre expressão dos alunos, pela “liberdade para comunicar através da fala, da escrita e das produções artísticas” (Mestre, 2010:69).

Educar é conduzir os alunos à obtenção de um objetivo, o objetivo é, *grosso modo*, o que se pretende que o aluno apreenda e representa o ponto de partida e o ponto de chegada da situação de aprendizagem (Barreira e Moreira, 2004:12).

Neste sentido, o objetivo final do projeto a desenvolver nas turmas do 7º ano era a construção de uma maquete representativa da Vila de Cascais durante o período Medieval. De acordo com Proença (1992, citada em Gaspar, 2011;10-11), a aprendizagem da História ajuda os alunos a compreender melhor a sua época assim como a si próprios, isto é, no processo de aprendizagem da História, os alunos devem situar-se no passado e esquecer-se do presente por breves momentos. Ao mesmo tempo, é

importante estimular a imaginação das crianças, de forma a fazê-las viver mentalmente épocas diferentes com hábitos e formas de pensar distintos dos atuais.

Ainda segundo Proença, recorrer à História Local é muito importante para aumentar a motivação dos alunos, colocá-los lado a lado com o património com o qual lidam constantemente, encaminhá-los para uma relação mais próxima com o passado fomentando uma melhor compreensão dos fenómenos históricos (Gaspar, 2011:12).

Assim, a aplicação deste Trabalho-Projeto resultou de uma tentativa de aliar os conteúdos programáticos da disciplina de História para o 7º ano de escolaridade com o local onde os alunos residem. O desenvolvimento da metodologia em questão tinha como principais objetivos: o desenvolvimento de relações entre o passado e o presente, a criação de hábitos de discussão e posição crítica em relação à realidade social passada e presente, o desenvolvimento do gosto pela investigação e pelo estudo do passado, valorizando a identidade e o património cultural da região e, por último, desenvolver a sensibilidade criativa através da recriação de situações históricas sob forma plástica.

Cada vez mais aos professores são colocados desafios de forma a despertar a curiosidade e o interesse dos alunos para os conteúdos escolares, pelo que a utilização de maquetes, um material lúdico que proporciona aos alunos uma visualização mais concreta acerca dos acontecimentos históricos, é importante, pois caso seja devidamente utilizada, a construção de uma maquete conduz a um aumento da compreensão e dos conhecimentos dos alunos que se envolvem na construção da mesma (Arend, Pacheco e Soares, 2015:560).

A construção de um Trabalho-Projeto é uma metodologia de ensino-aprendizagem diferente e inovadora, pois atribui ao aluno um papel importante da construção da sua aprendizagem. Considera-se uma metodologia diferente, na medida em que rompe com os pressupostos inerentes à pedagogia tradicional centrada na exposição e memorização de conteúdos, e inovadora, pois fomenta a motivação dos alunos para a investigação, ao mesmo tempo que estimula o seu espírito crítico, contribuindo para um maior sucesso na aprendizagem, características integrantes da teoria construtivista.

Assim, o Trabalho-Projeto desenvolvido nas três turmas do 7ºano foi realizado em grupos de cinco alunos, considerando que “um grupo é definido como um conjunto de pessoas que interagem, têm consciência umas das outras” (Castro e Ricardo, 2002:21). A formação dos grupos aconteceu de forma livre pelos alunos, visto que esta metodologia

propõe que os alunos escolham os colegas com quem trabalham de forma mais eficaz. No entanto, na turma do 7ºD a formação dos grupos ocorreu através de um sorteio, uma vez que os alunos não se conseguiam entender quanto à organização dos mesmos por ser uma turma bastante heterogénea, o que por vezes desencadeia algumas divergências. O facto de estarem, constantemente, a ingressar alunos novos na turma acabou, também, por desestabilizar o funcionamento dos grupos de trabalho.

Deste modo, cada grupo ficou responsável por um subtema dentro do tema geral: *A Vila de Cascais na Idade Média* (anexo 18, p. XLV). O objetivo já referido era criar uma maquete representativa da vila de Cascais no período medieval, ficando cada grupo responsável pela construção de um elemento que integraria a maquete, por exemplo: o porto de Cascais, o paço da Cidadela, o pelourinho, entre outros.

O Trabalho-Projeto é uma metodologia que, a qualquer momento, poderá sofrer ajustes consoante o surgimento de entraves à sua concretização, pelo que aquilo que é planeado previamente por vezes difere bastante do resultado final e foi o que se verificou neste projeto. Inicialmente, uma vez que os alunos já trabalhavam em plataformas online em algumas áreas disciplinares, em consonância com a professora cooperante, foi criado um *Padlet* para cada turma. Aqui os alunos iam colocando, no decorrer do ano letivo, a evolução do seu trabalho, assim como dúvidas e sugestões acerca do mesmo. Era, portanto, uma ferramenta que facilitaria o contacto entre os alunos e entre alunos e a professora. O que se veio a verificar, ao longo do tempo, salvo raras exceções, foi que os alunos não utilizavam esta ferramenta.

Para a efetiva concretização do Trabalho-Projeto foram destinadas algumas aulas de esclarecimento de dúvidas e para troca de opiniões ou sugestões que iam surgindo no desenrolar do mesmo.

O Trabalho-Projeto desenvolvido ao longo do ano letivo foi avaliado no 3º período, equivalendo a um teste, isto é, seria como um segundo teste da disciplina, devido ao período ser muito curto, pelo que só era possível a realização de um teste. Na metodologia de Trabalho-Projeto a avaliação apresenta-se com alguma complexidade, pois além de uma avaliação geral do grupo é necessário recolher informações individuais dos alunos.

Pretendeu-se avaliar, sobretudo, a forma como o aluno encarava o seu tema de trabalho e os recursos utilizados para desenvolver o mesmo. Nos restantes períodos, os

trabalhos desenvolvidos tinham apenas um peso para a cotação dos trabalhos de aula, sendo valorizada, maioritariamente, a realização, ou não, do trabalho.

Através da concretização de um Trabalho-Projeto pressupõe-se que exista uma articulação entre teoria e prática, a ação e a reflexão que se traduzem em aprendizagens significativas para os alunos.

Atividades Realizadas no âmbito da metodologia de Trabalho-Projeto

Por ser uma metodologia inovadora, para a maioria dos alunos seria a primeira vez que estavam a desenvolver um Trabalho-Projeto. Procedeu-se inicialmente a uma apresentação, nas diferentes turmas, de uma breve explicação, com suporte de um PowerPoint, de uma ficha de esclarecimento de dúvidas e de um diálogo com os alunos sobre o que era o Trabalho-Projeto e o que se pretendia, afinal, com esta metodologia (anexos 15 e 16, pp. XXXVIII – XLII).

De seguida realizou-se uma ficha de ideias prévias (anexo 17, p. XLIV), de forma a aferir os conhecimentos que os alunos possuíam acerca da Idade Média, e que serviria de termo de comparação no final da realização do projeto. Os alunos não são uma *tábua rasa*, e como tal, possuem conceções e beneficiam de conhecimentos adquiridos anteriormente que vão determinar a construção de novas aprendizagens. Neste sentido, foi-lhes solicitado que expressassem livremente o seu conhecimento acerca de algumas questões relacionadas com a Idade Média. Após verificar os conhecimentos dos alunos foi mais fácil estabelecer as necessidades e prioridades no desenrolar do projeto. Deste modo, sendo que a maioria dos alunos pouco se recordava dos conhecimentos sobre o período histórico em questão, considerou-se necessário que realizassem uma pesquisa acerca de alguns conteúdos gerais estruturantes do período medieval, assim como aspetos particulares do seu respetivo tema de trabalho.

O desenvolvimento de um Trabalho-Projeto requer várias fases até chegar à concretização final, isto é, aquilo que é dado a conhecer à comunidade, neste caso a comunidade educativa. Assim, a concretização desta metodologia organizou-se em várias fases; a primeira etapa deste trabalho, a única realizada individualmente, correspondeu a uma breve pesquisa acerca de cada tema, mediante uma ficha que orientava a mesma (anexo 20, p. XLVII). A etapa seguinte seria a pesquisa de imagens relativas aos temas, imagens que deveriam ser colocadas no *Padlet*; a par desta tarefa, os alunos deveriam

proceder à escolha de três materiais para a construção da maquete. Aos alunos, foi também distribuído um mapa de Cascais na Idade Média, para que localizassem o monumento que estavam a explorar. Este seria o trabalho a desempenhar ao longo do 2º período, sendo que o 1º período seria destinado apenas à pesquisa de informação. Para o 3º período, o trabalho a desempenhar seria a elaboração das várias partes integrantes da maqueta, e uma apresentação oral à turma. De salientar que todos os trabalhos realizados pelos alunos deveriam ser colocados num portefólio individual. Estas seriam, então, as tarefas estabelecidas, *a priori*, para a concretização da metodologia em estudo.

O que se veio a verificar, após a entrega dos trabalhos, foi que as tarefas delineadas anteriormente teriam de ser readaptadas às necessidades dos alunos que se manifestaram pouco familiarizados com esta metodologia de trabalho. Os trabalhos de pesquisa apresentavam-se pouco significativos para a aprendizagem dos alunos, eram muito limitados a informações disponibilizadas na Internet e pouco se relacionavam com as questões existentes na ficha orientadora.

Neste sentido, achou-se por bem reservar uma aula em cada turma, durante o 2º período, para que cada grupo elaborasse, *in loco*, um texto descritivo acerca do seu tema de trabalho que seria lido no final da aula, aos colegas. Assim, todos os alunos tinham conhecimento do trabalho desenvolvido pelos colegas, e podiam estabelecer uma relação entre os vários temas de trabalho.

Este trabalho foi elaborado tendo como ponto de partida uma recolha de informação disponibilizada por mim (anexo 21, p. XLVIII) de acordo com cada tema, juntamente com as fichas orientadoras distribuídas anteriormente. O meu principal objetivo era que os alunos ficassem a conhecer o que estavam a trabalhar, o que, a certa altura do projeto, parecia não estar a acontecer porque as dúvidas eram muitas e os trabalhos que iam apresentando não iam ao encontro do que lhes era pedido.

Embora o 3º período tenha sido bastante curto, a existência de alguns feriados veio ainda condicionar mais as aulas de História. Aliado a isso existiam ainda trabalhos de outras unidades disciplinares que dificultaram o trabalho dos alunos que no início pareciam bastante empenhados com a realização deste trabalho-projeto. Na data prevista da entrega do trabalho final, isto é, do elemento físico que faria parte da maquete, alguns alunos não entregaram, pelo que esta ficaria incompleta e acabaria por não fazer sentido para quem a observasse. Assim, decidiu-se que o mais acertado seria fazer uma exposição

com os trabalhos dos alunos, ao invés da maquete. A exposição, por sinal, resultou bastante bem, teve um impacto muito positivo nos alunos que se mostraram muito contentes por poderem estar a expor os seus trabalhos para que outros alunos e professores os pudessem ver e para outros docentes, que se mostraram surpreendidos pela positiva com os resultados obtidos.

Após a concretização do Trabalho-Projeto, os alunos realizaram uma ficha de metacognição, com as mesmas questões que executaram antes de começarem a trabalhar em projeto, de modo a verificar se as aprendizagens foram conseguidas ou não. Verificou-se que, de facto, os alunos revelaram algumas aprendizagens relativamente à ficha de ideias prévias.

Os alunos foram ainda inquiridos acerca da realização do Trabalho-Projeto e da sua utilidade para o seu processo de aprendizagem, permitindo a recolha de dados que contribui para uma análise crítica do trabalho desenvolvido na sala de aula. Essa análise será discutida no capítulo que se segue – *Discussão de resultados*.

Parte IV – Discussão de resultados

Sucesso ou Insucesso

Ao longo deste capítulo serão apresentados os resultados da aplicação da metodologia de Trabalho-Projeto nas turmas do 7º ano, durante a Prática de Ensino Supervisionada.

Um dos aspetos apontados para o sucesso ou insucesso desta atividade relaciona-se com as características das turmas. Em turmas que revelam alguma dificuldade de concentração e de motivação, esta é uma metodologia que deverá sofrer alguns ajustes e adaptações para que se torne benéfica para a aprendizagem dos alunos. Caso isso não aconteça, esta metodologia, desenvolvida em grupos de trabalho, poderá ser encarada pelos alunos como mais uma distração, porque metodologias deste género, mais lúdicas, são mais um motivo para fugir à rotina, isto é, um motivo de distração por parte dos alunos. No entanto, existem exceções para este pressuposto, tal como se verificou na turma do 7ºD, onde os alunos com mais dificuldades assumiram, por diversas vezes, dentro do grupo um papel de líderes, preocupados e empenhados com a execução do trabalho.

A par desta situação, existem turmas com alunos muito interessados, curiosos e com grande apetência para a aprendizagem pela descoberta, nomeadamente na turma do 7ºA, turma onde se verificou o maior sucesso da metodologia de Trabalho-Projeto e, consequentemente, melhores resultados.

O cariz inovador desta metodologia de trabalho foi, desde logo, um fator de motivação, pois iam recriar um espaço que lhes pertence, que tão bem conhecem, aliado à execução de trabalhos mais práticos, manuais, que regra geral são do agrado da maioria dos alunos.

Um dos principais objetivos do desenvolvimento da metodologia de Trabalho-Projeto, além de potenciar a motivação dos alunos, era auxiliá-los a olhar o espaço que os rodeia de outra forma, estabelecendo relações entre o passado e o presente. Esse objetivo, creio que foi cumprido pela maioria dos alunos envolvidos nesta metodologia, pois desenvolveram aprendizagens significativas, assim como a autonomia e a criatividade, bem como um sentido de cooperação entre colegas e professores.

Foi notório, no decorrer das aulas em que os alunos trabalharam em projeto, o entusiasmo por verem estabelecida uma relação entre o património cultural existente em

Cascais e as suas origens medievais. A meu ver, as aprendizagens foram, na sua maioria, conseguidas de forma significativa, sendo que os alunos atribuíam importância ao que iam aprendendo acerca do tema que estavam a desenvolver.

Além disso, tornaram-se mais autónomos e criativos, na medida em que a elaboração de um objeto/monumento para a exposição requer um sentido de autonomia, pois precisam de escolher os materiais a utilizar para melhor representarem o seu trabalho, isto é, partindo de conteúdos teóricos, os alunos precisam de construir um objeto físico, o que requer uma certa autonomia.

Avaliar a reação dos alunos relativamente à aplicação e ao desenvolvimento da metodologia de Trabalho-Projeto foi uma ferramenta importante para calcular a sua satisfação e motivação. Assim, num total de 42 alunos inquiridos, 31 alunos referem ter gostado de a realizar, mas apenas 21 consideraram a metodologia útil para a sua aprendizagem. Os alunos que manifestaram interesse nesta metodologia apresentam como justificações gostarem de trabalhar em grupo, gostarem de trabalhos manuais, estarem com os amigos, conhecerem melhor Cascais, o local onde a escola se localiza e o local de residência de muitos alunos, e aprenderem o que era a Idade Média. No entanto, a metodologia de Trabalho-Projeto não foi do agrado de todos os alunos, 11 alunos disseram não ter gostado e 19 consideraram a atividade pouco útil, especialmente porque não se dão bem com os colegas de grupo e porque o grupo não estava disposto a trabalhar.

Pelo facto de esta ser uma metodologia pouco usual nas nossas escolas e os alunos estarem pouco habituados a este tipo de trabalho faseado, tornou-se complicado, para eles, entender desde o início da apresentação do Trabalho-Projeto, o que era pretendido realizar. Quando inquiridos, apenas 31 alunos disseram ter ficado esclarecidos, inicialmente, sobre o que era para fazer, 7 alunos ficaram pouco esclarecidos e 4 alunos revelam não ter ficado nada esclarecidos.

O professor deverá funcionar, de acordo com esta metodologia, como o pilar que transmite as ferramentas necessárias para a consecução do trabalho. No entanto, não foi muito fácil chegar a todos os alunos por motivos já aqui referidos, pois apenas um tempo letivo semanal é muito pouco para o desenvolvimento de metodologias deste cariz. No entanto, a opinião dos alunos variou muito quanto ao apoio que sentiram por parte da professora, 19 alunos revelaram que se sentiram apoiados na realização da atividade, mas 20 alunos responderam ter pouco apoio.

Na sua maioria, isto é, 25 alunos encararam o trabalho em grupo como produtivo, ainda assim, 12 alunos consideraram pouco produtivo trabalhar em grupo. Como justificação para esta questão os alunos apresentaram como aspetos positivos: “trabalhámos em cooperação e todos cumpriram a sua parte”; “cada um fazia uma coisa”; “ajudámo-nos uns aos outros”; “fiz a minha parte e ajudei os meus colegas”; e aspetos negativos: “alguns não trabalham”; “o grupo não se ajudava”. De salientar que os alunos que revelam ser produtivo trabalhar em grupo foram aqueles que se manifestaram mais empenhados na realização do projeto.

A aprendizagem resulta, em parte, da motivação dos alunos, assim como da sua predisposição para aprender. Encarando a motivação como um processo psicológico interno que norteia e estimula a ação do indivíduo, é fundamental perceber se o Trabalho-Projeto contribuiu, ou não, para a motivação dos alunos. Assim, os 28 alunos que afirmaram estar empenhados e motivados apresentaram as seguintes justificações: “gostei do tema”; “gosto de fazer maquetes”; “tinha responsabilidade e gosto de fazer bem”; “é a primeira vez que faço um projeto em História”. Por sua vez, os 11 alunos que manifestaram pouco empenho na realização do trabalho e os 3 alunos que não se mostraram empenhados apresentaram justificações tais como: “os trabalhos de grupo não me motivam”; “não gosto da turma e prefiro chumbar do que continuar com eles”; “era desanimador fazer o trabalho”.

Ainda nos inquéritos realizados, procurei saber se os alunos mostravam recetividade para desenvolverem esta metodologia posteriormente; 26 alunos revelaram que sim, justificando que: “dá para termos a noção de como era naquela época”, mas 10 alunos referiram não querer voltar a trabalhar desta forma.

Por fim, os alunos referiram os principais aspetos, positivos e negativos, a apontar ao Trabalho-Projeto. Como pontos negativos referem que “algumas pessoas não trabalharam”, “má organização na distribuição das tarefas” e o “tempo”. Relativamente aos aspetos positivos referem “trabalhar em equipa”, “todos trabalharam bem”, “tarefas concluídas a tempo”, e “conviver com os colegas”.

Após a análise destas respostas é possível verificar que os alunos manifestam interesses bastante díspares uns dos outros. Trabalhar com três turmas diferentes, do mesmo ano de escolaridade, foi vantajoso para perceber que uma metodologia poderá não apresentar os mesmos resultados com todos os alunos. Metodologias muito benéficas e

produtivas numa turma poderão não ter qualquer impacto positivo numa outra com características distintas. Foi possível comprovar o que nos diz a teoria, que os professores, antes de desenvolverem qualquer metodologia deverão estar a par das potencialidades e dificuldades da turma, pois por diversas vezes, por motivos que transcendem o professor, metodologias inovadoras nem sempre são uma mais valia para os alunos, quer seja porque alguns alunos não estão interessados, porque a duração de algumas atividades letivas não o permite, ou porque na realidade é cada vez mais difícil atrair os alunos (Dias, 2014: 11).

Ao longo do desenvolvimento do Trabalho-Projeto foram surgindo alguns entraves para o seu sucesso, pelo que o mesmo teve de sofrer constantes ajustes. No entanto, o objetivo planeado inicialmente foi concretizado, não em forma de maquete, mas através de uma exposição. Alguns trabalhos não foram entregues na data prevista, mas com alguns atrasos fomos recebendo a sua maioria. Um aspeto a salientar, e que se tornou gratificante, foi verificar o entusiasmo dos alunos por perceberem que os seus trabalhos iam ser expostos na escola, que outros alunos e professores iriam ver o resultado dos seus projetos.

Vantagens e Desvantagens

A escola atual, os docentes, e até mesmo os alunos estão, ainda, muito familiarizados com uma metodologia centrada no ensino tradicional, baseada na figura do professor, em que os alunos supostamente apreendem aquilo que lhes é transmitido. Pelo que a exploração e a aplicação de metodologias de ensino-aprendizagem que se revelam inovadoras nem sempre são fáceis. A par disso, esta foi a primeira vez que dei aulas, foi um ano de experimentação, em que não tinha qualquer experiência com os alunos e implementar uma metodologia totalmente inovadora para eles e para mim traduziu-se no surgimento de algumas dificuldades ao colocar em prática a metodologia de Trabalho-Projeto, dificuldades que, a meu ver, foram colmatadas de forma eficaz.

Uma metodologia como a de Trabalho-projeto requer um grande envolvimento entre aluno e professor e creio que essa será uma das desvantagens a apontar, devido a vários fatores: em primeiro lugar, a escassez de aulas devido ao tempo letivo ser muito reduzido - apenas uma aula semanal. Somando a isso, pelo facto de não ser eu a professora titular acabava por nem sempre estar com os alunos; por isso não houve oportunidade

para o envolvimento desejado, ainda que a professora cooperante se tenha mostrado sempre disponível para qualquer informação acerca dos alunos.

Aliada à escassez do tempo está a questão da necessidade de cumprir os conteúdos programáticos específicos, o que dificulta a prática do Trabalho-Projeto e, como o trabalho aqui em estudo incidia apenas no conteúdo da Idade Média, portanto, o último do programa, houve a necessidade de lecionar outros conteúdos antes, não havendo possibilidade de dar mais relevo ao tema do Trabalho-Projeto.

Para que um Trabalho-Projeto seja eficaz é necessário um acompanhamento mais personalizado dos alunos, nem sempre facilitado devido ao elevado número de alunos por turma não permitir um acompanhamento mais pormenorizado a cada grupo de trabalho, sobretudo se as turmas forem pouco disciplinadas e pouco autónomas.

Embora tenham existido os condicionalismos apresentados, não posso deixar de afirmar que o Trabalho-Projeto se revelou como uma vantagem pedagógica que desenvolveu na maioria dos alunos competências como a motivação, o gosto pela investigação, a compreensão do meio que os rodeia e, sobretudo, foram alertados para o facto dos acontecimentos presentes serem influenciados pelo passado.

Assim, foi levada a cabo uma prática letiva mais ativa e participativa, em que os alunos desenvolveram competências tais como a comunicação, o trabalho em equipa e a tomada de decisão. Indo ao encontro da bibliografia consultada, os alunos aprendem mais e melhor quando trabalham em grupos cooperativos e quando realizam aprendizagens através da descoberta.

A meu ver, pelas observações que fui fazendo no decorrer das aulas, os alunos passaram a olhar para muitos dos monumentos que veem todos os dias, de forma diferente; agora sabem que tiveram as suas origens no período medieval e desenvolveram uma ligação maior à sociedade em que vivem. A disciplina de História, mediante a utilização desta metodologia, pôde ser vista como uma disciplina que também poderá ter uma componente prática e não funciona apenas através da transmissão de conteúdos teóricos.

Assim, os alunos que desenvolvem uma metodologia como a do Trabalho-Projeto podem vir a adquirir competências que lhes permitem ser capazes de questionar, conceber, realizar, podendo ser mais reflexivos do que aqueles a quem apenas é solicitado que acumulem conteúdos (Cortesão, 2001:40).

Potencialidades da metodologia utilizada

Ao longo deste relatório procurei enunciar algumas das potencialidades da metodologia de Trabalho-Projeto, assim como alguns dos seus constrangimentos relativos à aplicação das diversas atividades envolvidas neste processo de ensino-aprendizagem.

A utilização desta metodologia poderá ser aplicada ao ensino da História, assim como, possivelmente, em outras áreas disciplinares, desde que seja devidamente planificada e adaptada às diferentes características de cada turma.

É de salientar a importância que representa o conhecimento da História Local que, caso não exista, poderá condicionar o trabalho dos docentes em Trabalhos-Projeto semelhantes ao que aqui foi apresentado. Para desenvolver esta metodologia com os alunos, primeiramente tive de realizar diversas pesquisas acerca da História de Cascais, pois precisava de conhecimento da História Local para assim encaminhar os alunos para a descoberta da mesma. Devo dizer ainda que este trabalho de pesquisa ocupa algum tempo, portanto os professores que não têm conhecimento da história do local onde a escola se situa precisam de estar alertados para esta situação.

Considerações finais

Ao fazer um balanço acerca de todo o processo que envolveu a Prática de Ensino Supervisionada e a escrita deste relatório, creio que foi cumprido o objetivo inicial: fazer uma reflexão acerca da eficácia da metodologia de Trabalho-Projeto enquanto estratégia pedagógica no ensino da História. Creio que embora existam algumas condicionantes ao seu sucesso, já mencionadas anteriormente, esta é uma metodologia que permite o desenvolvimento da aprendizagem de forma mais motivadora para os alunos.

“O sistema de ensino, tal como hoje se encontra, coloca muitas dificuldades aos professores e as próprias escolhas das estratégias a utilizar em sala de aula ficam condicionadas por esta situação” (Cruz, 2013:62). Além de ensinar, a escola desempenha funções de formar cidadãos conscientes com espírito crítico e reflexivo e, para isso, deverão ser eles o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, durante a prática letiva, procurei criar condições para que isso fosse possível. Neste sentido, desenvolvi inúmeras competências que irei colocar em prática, enquanto futura docente de História, decorrentes da elaboração de materiais e estratégias de ensino-aprendizagem, com vista ao enriquecimento da aprendizagem e à construção de novos conhecimentos dos alunos. Também as aulas lecionadas sempre tiveram como objetivo proporcionar a aprendizagem dos alunos, e mais importante, fomentar a motivação dos mesmos.

Manique e Proença advertem para a relação entre o saber e o saber fazer enquadrada nos programas da disciplina de História, centrada na orientação para o estudo dos fenómenos locais “como forma de desenvolver nos alunos capacidades de análise crítica das realidades envolventes da escola, de lhes facilitar a estruturação do pensamento histórico” (1994:5). Neste seguimento, o que pude verificar no decorrer da PES foi que os alunos se mostraram sempre muito empenhados quando se abordava o local onde residiam ou onde a escola se localiza.

No âmbito da metodologia de Trabalho-Projeto foi possível realizar experiências educativas muito diversificadas, de pesquisa, criação textual e de expressão plástica, todas elas centradas no aluno e na melhoria do seu desempenho escolar.

Esta é uma metodologia que privilegia a promoção do envolvimento e o comprometimento dos alunos nas tarefas propostas, em detrimento de uma aprendizagem baseada na transmissão. A aprendizagem, aquando da realização de Trabalho-Projeto,

constrói-se através de um trabalho cooperativo, em que são desenvolvidas atividades sociais em que cada indivíduo participa, pelo que, aprender de forma cooperativa, revela-se muito eficaz para a aquisição de conhecimentos; além disso, os alunos aprendem a respeitar as dificuldades e as aptidões que desconheciam nos seus colegas.

A satisfação dos alunos, quanto ao desenvolvimento da metodologia de Trabalho-Projeto, foi geral, comprovada pelo questionário que realizaram. Por norma, os alunos estiveram motivados e empenhados na realização das atividades e consideraram-nas inovadoras, pois, para muitos deles, grande parte das atividades realizadas foram uma nova experiência. Terá sido, talvez, a primeira vez que realizaram um trabalho com uma componente prática na disciplina de História e puderam entender a sua relevância para o seu dia-a-dia.

A metodologia de Trabalho-Projeto proporciona aos alunos a aquisição de competências; no entanto, para que seja eficaz deve ser desenvolvida desde os momentos da socialização primária, através de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de competências como a criatividade, a crítica, a autonomia e o autoconhecimento da aprendizagem.

Ao adotar esta metodologia procurei dar uma resposta adequada à problemática identificada, na medida em que pretendia que os alunos melhorassem os seus índices de motivação, sentindo-se motivados para participar ativamente no processo de ensino-aprendizagem. E para que desenvolvessem competências relativamente à sua autonomia na realização das tarefas proposta e à sua responsabilização quanto à aprendizagem dos diferentes conteúdos programáticos.

O balanço final que faço após uma reflexão de todo o trabalho desempenhado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada é muito positivo, pois apesar de terem surgido algumas condicionantes, estas foram colmatadas com o apoio da professora Paula Santos. Considero, portanto, que cumpri os objetivos estabelecidos inicialmente, ainda que tenha a consciência de que tenho muito caminho para percorrer.

Bibliografia

- ABRANTES, Paulo, *O trabalho de projecto e a relação dos alunos com a Matemática: A experiência do Projecto MAT789*, Lisboa, Associação de Professores de Matemática, 1994 (Tese de doutoramento policopiada)
- ALENCOÃO, Maria, *Estratégias construtivistas no ensino da física: sua aplicação em aulas de óptica do 8º ano de escolaridade*, Lisboa, Universidade Aberta, 2001 (Tese de mestrado policopiada)
- AMARAL, Cláudia, ALVES, Eliseu, JESUS Elisabete, PINTO, Maria Helena, *Sim, a História é importante! O trabalho das fontes na perspectiva da Educação Histórica*, Educação 2012, Porto Editora, 2012
- ARAÚJO, Cesar, *A Metodologia de Trabalho de Projeto como promotora da aprendizagem dos alunos: uma abordagem a um curso profissional*, Minho, Universidade do Minho, Instituto de Educação, 2014 (Tese de mestrado policopiada)
- AREND, Jéssica, PACHECO, Calison, SOARES, André, *Maquete e ensino da História, Revista do Lhiste*, Porto Alegre, nº.3, vol.2, 2015, pp. 558-582
- ARENDS, Richard, *Aprender a Ensinar*, Lisboa, McGraw-Hill, 1999
- BARCA, Isabel, *Aula oficina: do projecto à avaliação*, *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Para uma educação histórica de qualidade*, Braga, Universidade do Minho, 2004, pp.131-141
- BARREIRA, Aníbal, MOREIRA, Mendes, *Pedagogia das Competências, da teoria à prática*, Porto, Edições Asa, 2004
- BOUTINET, Jean-Pierre, *Antropologia do Projeto*, Lisboa, Instituto Piaget, 2002
- BRUNER, Jerome, *O processo da educação*, Lisboa, Edições 70, 1998
- CASTRO, Marta, *Processos de auto-regulação da aprendizagem: impacto de variáveis académicas e sociais*, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 2007 (Tese de mestrado policopiada)
- CASTRO, Lisete, e RICARDO, Maria, *Gerir o trabalho de projeto*, Lisboa, Texto Editora, 2002

- COELHO, Natacha, *O trabalho em pequeno grupo no ensino da História e da Geografia, no Ensino Básico e Secundário*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2014 (Tese de mestrado policopiada)
- CORTESÃO, Luíza, LEITE, Carlinda, PACHECO, José Augusto, *Trabalhar por projectos em educação: uma inovação interessante?*, Porto, Porto Editora, 2001
- CORTESÃO, Luíza, “Projecto, interface de expectativa e intervenção”, in, Elvira leite, Manuel Malpique, Milice Santos, *Trabalho de Projecto, leituras comentadas*, Porto, Edições Afrontamento 1988, pp.81-90
- DIAS, Liliana, *A Metodologia da Aula-Oficina no Ensino da História e da Geografia*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2014 (Tese de mestrado policopiada)
- DAMIÃO, Isabel, *O trabalho de projeto no ensino secundário: Contributo para uma cultura de mudança*, Lisboa, Instituto superior de Educação e Ciências, 2012 (Tese de mestrado policopiada)
- FARIA, Luísa, SIMÕES, Luís, Auto-eficácia em contexto educativo, *Psychologica*, nº31, 2002, pp. 177-196
- FELGUEIRAS, Margarida, *Pensar a História Repensar o seu ensino*, Porto, Porto Editora, 1994
- FERREIRA, Carlos, A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 43(1), 2009, pp. 143-158
- FERREIRA, Carlos, Vivências de integração curricular na metodologia de trabalho de projecto, *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, Vol.18, 2010, pp.91-105
- FERREIRA, Carlos, Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto, *Educar em Revista*, nº48, Brasil, 2013, pp. 309-328
- FERREIRA, Pedro, *Caminhos diferentes, uma mesma escola. A importância da autorregulação para a igualdade de oportunidades*, Lisboa, Faculdade Ciências Sociais e Humanas, 2014 (Tese de mestrado policopiada)

- FIGUEIREDO, Fernando Jorge Costa, Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Auto Regulação da Aprendizagem, *Educação, Ciência e Tecnologia, Revista Do Instituto Politécnico de Viseu*, Nº34, Viseu, 2008, pp. 233–258
- FOSNOT, Catherine Twomey, *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática*, Lisboa, Instituto Piaget, 1996
- FREINET, Célestin, *As técnicas Freinet da Escola Moderna*, Lisboa, Editorial Presença, 1975
- FREIRE, Luiz, Auto-regulação da aprendizagem, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, *Ciências e Cognição*, Vol. 14 (2) 2009, disponível em <http://www.cienciasecognicao.org> (consultado em novembro de 2016)
- GASPAR, Mónica, *Património Histórico no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2011 (Tese de mestrado policopiada)
- GONZÁLEZ, Pedro, *O Movimento da Escola Moderna Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*, Porto, Porto Editora, 2002
- GRAVE-RESENDES, Lúcia, SOARES, Júlia, *Diferenciação pedagógica*, Lisboa, Universidade Aberta, 2002
- HARGREAVES, Andy, *Os professores em tempo de mudança*, Lisboa, Mc Graw- Hill, 1998
- HERNÁNDEZ, Fernando, *Transgressão e Mudança na educação: Os Projetos de Trabalho*. Porto Alegre, Artmed, 1998
- LOPES, Paulo, *A Metodologia do Trabalho Projeto como estratégia para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino profissional*, Lisboa, Universidade de Lisboa, 2014 (Tese de mestrado policopiada)
- MACHADO, Roberto, *O construtivismo no ensino da história e da geografia – o professor como mediador no processo de ensino/aprendizagem*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2010 (Tese de mestrado policopiada)
- MANIQUE, António, PROENÇA, Maria Cândida, *Didáctica da História. Património e História Local*, Educação Hoje, Lisboa, Texto Editora, 1994

MANY, Eric, GUIMARÃES, Samuel, *Como abordar... A metodologia de trabalho de projeto*, Porto, Areal Editores, 2006

Metodologia do Trabalho de Projecto, disponível em https://elearning.iefp.pt/pluginfile.php/48096/mod_resource/content/0/3_Metodologia_d_o_Trabalho_de_Projecto.pdf, (consultado em maio de 2016) pp.51-63

MENDONÇA, Maria Elisabete, *Aprendizagem e Avaliação de Competências na Escola Moderna*, Funchal, Universidade da Madeira – Departamento de Ciências da Educação, 2007, (Tese de mestrado policopiada)

MENDONÇA, Marília, *Ensinar e aprender por projectos*, Lisboa, Edições Asa, 2002

MESTRE, Luís Filipe, *A Investigação – Acção e a Mudança no Movimento da Escola Moderna, Um estudo de caso*, Lisboa, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2010, (Tese de mestrado policopiada)

NIZA, Sérgio, «O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa», In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*, Porto, Porto Editora, 1996, pp. 139-159

NIZA, Sérgio, «Pós-fácio», In NUNES, António, *FREINET actualidade pedagógica de uma obra*, Porto, Edições Asa, 2001, pp. 153-159

NIZA, Sérgio, *Escritos sobre Educação*, Lisboa, Tinta da China, 2012

NÓVOA, António, FIGUEIRA, Manuel, CANDEIAS, António, *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo de Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923- 1941)*, Lisboa, Educa, 1995

NÓVOA, António, Educação 2021: Para uma História do Futuro, *Revista Iberoamericana de Educación*, 2009, pp.181-199

PEREIRA, Honorina, *Abordagens à aprendizagem e auto-regulação da aprendizagem na “história” de alunos de 9º ano de escolaridade*, Lisboa, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, 2012 (Tese de mestrado policopiada)

PERRENOUD, Philippe, *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*, Porto Alegre, Artmed, 1999

PESSOA, Ana, *Movimento da Escola Moderna Portuguesa (1966-1996)*, Lisboa, Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1999, (Tese de mestrado, policopiada)

RIBEIRO, Celeste, *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*, Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2006 (Tese de mestrado policopiada)

RIBEIRO, Maria Júlia, *Formas e contextos de ensinar e aprender a pensar numa turma de percurso curricular alternativo: práticas colaborativas supervisionadas*, Lisboa, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2012 (Tese de mestrado policopiada)

RODRIGUES-PIMENTA, Maria, A escola do futuro: Uma reflexão necessária!, *Revista EDUSciense*, nº1, 2011, pp.48-54, disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/eduscience/article/view/2160/1666> (consultado em maio de 2017)

RODRIGUES, Nuno, *A autorregulação: a utilização do portefólio como instrumento de aprendizagem em alunos do 9º ano*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, (Tese de mestrado policopiada)

ROSÁRIO, Pedro, *Estudar o estudar: As (Des)venturas do Testas*, Porto, Porto Editora, 2004

SANTOS, Luís, *A Educação Nova, a Escola Moderna e a Construção da Pessoa: Desenvolvimento, Cidadania, Educação e Liberdade*, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Lisboa, 2003 (Tese de mestrado policopiada)

SERRALHA, Filomena, Caracterização do Movimento da Escola Moderna, *Revista Escola Moderna*, Nº35, 5ªsérie, 2009 p.5-50

SILVA, Adelina, DUARTE, António, SÁ, Isabel, e VEIGA SIMÃO, Ana, *Aprendizagem Autorregulada pelo Estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais*, Porto, Porto Editora, 2004

SOUSA, Pedro, *Aprendizagem auto-regulada no contexto escolar: uma abordagem motivacional*, Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coibra, 2006, disponível em <https://www.researchgate.net/publication/267808773> (consultado em novembro de 2016)

TAVARES, José, *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*, Porto, Porto Editora, 2007

VALADARES, Jorge, MOREIRA, Marco, *Teoria da Aprendizagem Significativa Sua Fundamentação e Implementação*, Coimbra, Almedina, 2009

VEIGA SIMÃO, Ana, FRISON Lourdes, *Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos*, Cadernos de educação, Pelotas, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, 2013

VIEIRA, Rui, VIEIRA, Celina, *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*, Lisboa, Instituto Piaget, 2005

Anexos

Anexo 1- Questionário realizado aos alunos do 7ºD e do 10ºC



Escola Básica e Secundária da Cidadela

História/ História A

Questionário



Idade: _____ Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

Habilitações literárias do pai: _____ Profissão do pai: _____

Habilitações literárias da mãe: _____ Profissão da mãe: _____

Repetente: Sim ☐ Não ☐ Em que ano (s)? _____

1 – Qual a importância da História para si?

- ☐ É importante para a minha formação pessoal e para o meu futuro.
- ☐ É importante para entender o mundo e o seu funcionamento.
- ☐ Não é importante para o meu futuro.
- ☐ Não é importante porque não valorizo o que aconteceu no passado.
- ☐ Outra. _____

2 - Para si a História é um disciplina...

- ☐ De fácil compreensão ☐ De difícil compreensão

3 – O que torna mais fácil a compreensão dos conteúdos da disciplina de História?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Trabalhos de grupo | <input type="checkbox"/> Exposição dos conteúdos |
| <input type="checkbox"/> Análise de documentos | <input type="checkbox"/> Vídeos interativos |
| <input type="checkbox"/> Filmes e documentários | <input type="checkbox"/> Outros. _____ |

4- Quais as épocas da História com mais interesse?

- | | | |
|---|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Pré-História | <input type="checkbox"/> Civilização Romana | <input type="checkbox"/> Outras _____ |
| <input type="checkbox"/> Civilização Grega | <input type="checkbox"/> Idade Média | |
| <input type="checkbox"/> Renascimento | <input type="checkbox"/> Descobrimentos | <input type="checkbox"/> Nenhuma |
| <input type="checkbox"/> Revolução Industrial | <input type="checkbox"/> 1º e 2ª Guerras mundiais | |

5 – Quais as características fundamentais de um professor:

- ☐ Ser compreensivo
- ☐ Manter a autoridade/o respeito na sala de aula
- ☐ Ser exigente
- ☐ Ser bom ouvinte
- ☐ Ter conhecimentos científicos.
- ☐ Outra. _____

6 - Os métodos de trabalho que mais me ajudam a aprender na sala de aula são:

- ☐ Fazer o resumo da aula ☐ Sublinhar o mais importante nos manuais
- ☐ Fazer esquemas da matéria ☐ Tirar apontamentos durante a aula
- ☐ Fazer exercícios de aplicação da matéria
- ☐ Transcrever a informação registada no quadro
- ☐ Outro (s). _____

7 – Tendo em conta as últimas aulas de História, preencha a seguinte tabela com um X no número correspondente, sendo que (Muito insatisfeito– 1; Insatisfeito-2; Pouco satisfeito-3; Satisfeito – 4; Muito satisfeito – 5).

	1	2	3	4	5
1- Relação entre a professora e os alunos					
2- Materiais utilizados durante as aulas					
3- Autonomia/liberdade para que cada um expresse e realize as próprias ideias					
4 - Conteúdos abordados ao longo das aulas					
5 - Métodos de ensino utilizados pela professora					
6- Clareza na exposição dos conteúdos					

8 – O que mais gostei

9 -O que menos gostei

10 – Sugestões

Obrigada pela colaboração!

Anexo 2- Guião Trabalho de grupo 1: Apresentação oral



Escola Básica e Secundária da Cidadela

História A

10ºano

Janeiro 2017

Apresentação Oral

2. O espaço português – a consolidação de um reino cristão ibérico

2.1 – A fixação do território

Para iniciar este ponto do programa vamos preparar uma apresentação oral, em grupos de 4 elementos, para o dia **10 de Janeiro**.

Temas

- D. Afonso Henriques – Vida e Obra
- Batalha de Ourique
- Batalha de S. Mamede;
- Cerco de Lisboa;
- Tratado de Zamora e *Bula Manifestis Probatum*;
- Tratado de Alcanises.

Cada grupo deverá fazer uma breve pesquisa sobre o seu respetivo tema e apresentar à turma, **em 10 minutos**.

Bom Trabalho!

Anexo 3- Ficha de Consolidação



Escola Básica e Secundária da Cidadela

10ºano História A

Janeiro 2017

Ficha de Consolidação

Observe os documentos e responda corretamente às questões que se seguem. Bom Trabalho!



Doc. 1 A Península Ibérica e os Reinos Cristãos e Muçulmano



Doc. 2 D. Afonso Henriques e Dona Teresa



Doc. 3 Os territórios portugueses em 1297

1. Na Batalha de S. Mamede confrontaram-se duas ideias para o Condado Portucalense. Quais as partes em confronto e qual o objetivo de cada uma?
2. Explícite em que consistiu o Tratado de Zamora, evidenciando quem o assinou qual era o seu propósito.
3. Enquanto Conde, D. Afonso Henriques tinha dois objetivos principais. Quais?
4. Diga o que entende por Reconquista Cristã.
5. Indique qual o nome do Tratado que resolveu as questões relativas às fronteiras do reino de Portugal, entre que reinos foi assinado e quais os locais concedidos a ambos.

Anexo 4- Guião Atividade Banda Desenhada



Agrupamento de Escolas da Cidadela
10º Ano História A
Janeiro 2017



Atividade – Banda Desenhada

Etapa 1 – Formar um grupo de quatro elementos

Etapa 2 – Elaborar um texto dramático, tendo por base os conteúdos abordados na aula e a pesquisa individual, com o tema *A Sociedade Medieval*. O guião deverá conter os seguintes aspetos:

- Conversa do senhor das terras (nobre ou eclesiástico), com os seus funcionários (camponeses) sobre o tipo de impostos a recolher;
- Conversa entre camponeses sobre impostos a pagar;
- Características de cada ordem social (clero, nobreza, povo).

O guião deverá ter um máximo de 20 linhas e um mínimo de 10


Etapa 3 – Explorar o programa - <http://www.pixton.com/br/>

1. Aceder ao link indicado;
2. Clicar em Entrar “**Pixton por Diversão**”;
3. Clicar em “**Registe-se**” e preencher os campos apresentados;
4. Ativar a conta através do link enviado para o email;
5. Clicar em “**Meus quadradinhos**”;
6. Clicar em “**Criar Novo**”;

Etapa 4 – Elaborar uma Banda Desenhada com base no guião elaborado – **Aula de 6ªFeira (20 de janeiro) na sala de computadores** – O guião será entregue com a banda desenhada.


Bom Trabalho!

Anexo 5- Exemplos de trabalhos referentes à atividade de Banda Desenhada




As Banalidades
por Giovanna O


© Friday January 27, 2017




Uma tarde de verão, nos mansos encontrava-se um grupo de camponeses que conversavam sobre os impostos que o nobre iria cobrar no dia seguinte.




Nesse mesmo dia, enquanto jantavam a esposa do senhor comenta com o mesmo:



No dia seguinte o nobre vai ter com os camponeses.






Anexo 5- Exemplos de trabalhos referentes à atividade de Banda



Anexo 6 – Planificação de uma aula do 10ºC

<div>  <div> Agrupamento de Escolas da Cidadela Escola Básica e Secundária da Cidadela Ano letivo 2016/2017 História A – Ensino Secundário Aula 2 </div> <div> Professora: Cátia Agostinho Data: 12 de Janeiro 2017 Turma: 10º C </div> </div>					
Módulo 2 – Dinamismo civilizacional da Europa Ocidental nos séculos XII a XIV – espaços, poderes e vivências. Unidade 2 – O espaço português – a consolidação de um reino cristão ibérico Ponto 2.2 - O país rural e senhorial					
					Duração – 90 Minutos
Sumário: - Ficha de consolidação dos conteúdos lecionados na aula anterior. Correção do trabalho de casa: cronologia acerca da Reconquista Cristã. Introdução ao tema País rural e senhorial através de um vídeo explicativo: Diálogo com os alunos. Análise de cartas de doação e correção das mesmas.					Lições nº – 81/82
Conteúdos	Metas Curriculares	Atividades/Recursos	Conceitos	Tempo	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • O país rural e senhorial; • Os senhorios – origem, detentores e localização; 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar o processo de formação do país senhorial; • Caracterizar o poder senhorial de nobres e eclesiásticos • Reconhecer o senhorio como quadro organizador da vida 	<ul style="list-style-type: none"> • Correção do trabalho de casa (cronologia da Reconquista Cristã); • Diálogo com os alunos – pequeno resumo de ideias-chave da aula anterior; • Ficha de consolidação dos conteúdos 	Senhorio	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Empenho e realização da tarefa proposta; • Oralidade e capacidade de síntese; • Intervenção na aula e resumo dos conteúdos;
			Honras	10 minutos	
			Coutos	10 minutos	
			Vassalidade		
			Feudo		
			Suserano	15 minutos	
			Vassalo		

Anexo 6 – Planificação de uma aula do 10°C

	económica e social no mundo rural tradicional*	<p>lecionados – <i>A fixação do território português</i>;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualização de um vídeo de iniciação aos conteúdos a abordar nesta aula; (ver nota 1) • Realização de questões orais sobre os referidos assuntos do vídeo; • Observação de um mapa “<i>os senhorios e os concelhos</i>” e respetivo comentário; • Análise de cartas de doação (ver nota 2); • Correção da análise das cartas de doação realizada pelos alunos; 	Doação	<p>1 minuto</p> <p>10 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Empenho na realização da tarefa; • Capacidade de relacionar a matéria lecionada; • Síntese dos conteúdos e forma de expressar os mesmos; • Participação e oralidade; • Empenho e participação na tarefa proposta;
--	--	---	--------	--	---

Anexo 6 – Planificação de uma aula do 10ºC

		<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do significado de vassalidade da p. 57 do manual; • Interpretação de uma carta de vassalidade presente no PowerPoint da aula; 		<p>5 minutos</p> <p>10 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação dos conteúdos; • Relação com os colegas e desempenho da tarefa; • Intervenção espontânea dos alunos no decorrer da aula;
Bibliografia	<p>BALARD, Michel; GENET, Jean-Philippe; ROUCHE, Michel, <i>A Idade Média no Ocidente. Dos bárbaros ao Renascimento</i>, Lisboa, Edições Dom Quixote, 1994</p> <p>BLOCH, Marc, <i>A Sociedade Feudal</i>, Lisboa, Edições 70, 2009</p> <p>COUTO, Célia Pinto, ROSAS e Maria Antónia Monterroso, <i>Um Novo Tempo da História – História A 10º ano</i>, Porto, Porto Editora, 2007, II Vol.</p> <p>FOURQUIN, Guy, <i>Senhorio e Feudalidade na Idade Média</i>, Lisboa, Edições 70, 1987</p> <p>MARQUES, António de Oliveira, <i>Breve História de Portugal</i>, Lisboa, Editorial Presença, 1995, pp. 33-78</p> <p>Programa de História A, 10º, 11º e 12º anos, curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas, formação específica, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, 2001, p.25</p> <p>RAMOS, Rui (coord.), SOUSA, Bernardo Vasconcelos e MONTEIRO, Nuno Gonçalo, <i>História de Portugal</i>, Lisboa, A esfera dos Livros, 2010</p>				
Notas	<p>Nota 1 – Vídeo recomendado pelo manual do professor, p.57</p> <p>Nota 2 – Será um trabalho realizado a pares (p.57 8B, p.58 9B, p.59 9D)</p>				
Trabalho para casa	Nesta aula não haverá trabalho para casa				
Recursos utilizados	<p>Manual do Aluno;</p> <p>Computador e Projetor;</p> <p>Ficha de consolidação “<i>A Reconquista</i>”;</p> <p>Cartas de Doação;</p>				

Anexo 7 – Exemplo de um PowerPoint de apoio a uma aula do 10ºC

REPÚBLICA PORTUGUESA
LISBOA

História A
10ºano
Janeiro 2017

O ESPAÇO PORTUGUÊS – A CONSOLIDAÇÃO DE UM REINO CRISTÃO IBÉRICO


A fixação do Território
A Reconquista

BATALHA DE S. MAMEDE
1128

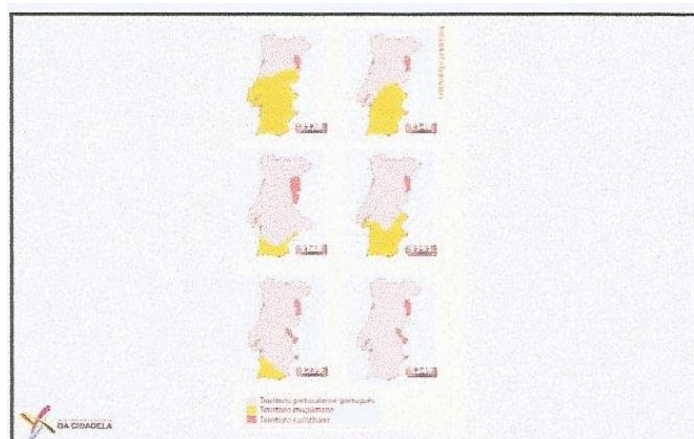
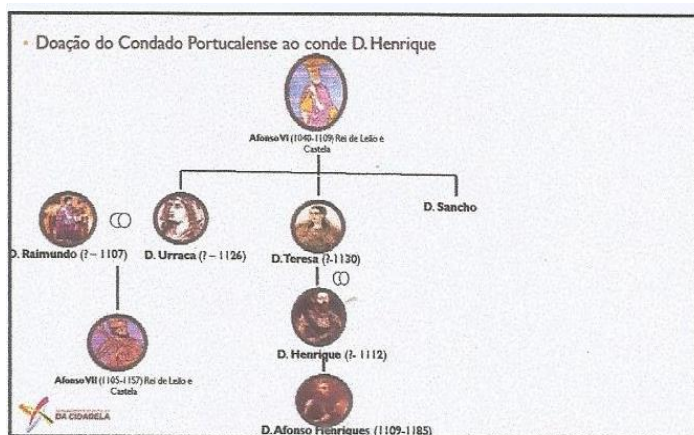
D. Teresa → Nobreza Galega → Reunificação com a Galiza

D. Afonso Henriques → Nobreza portuguesa → Autonomia do condado

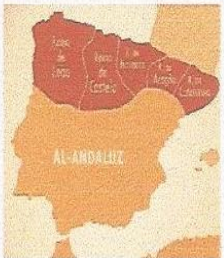
Vitória de D. Afonso Henriques;
Assume o condado portugalense;
Avança Para Sul Conquistando Terras aos Mouros.



DA CIDADELA



DOAÇÃO DO CONDADO PORTUGALENSE AO CONDE D. HENRIQUE



AL-ANDALUZ


- Afonso VI pede auxílio aos cavaleiros francos para o combate aos Almorávidas;
- D. Henrique era um desses cavaleiros;
- Casa com D. Teresa, filha ilegítima e recebe, do sogro, doação do condado portugalense;
- À sua morte é D. Teresa que assume o governo do Condado.

DA CIDADELA

BATALHA DE OURIQUE
1139

Contra 5 reis mouros;
D. Afonso Henriques adorado rei de Portugal pelas suas tropas;

Tratado de Zamora (1143) - Afonso VII, rei de Leão e Castela reconhece D. Afonso Henriques como rei mas continua seu vassalo.



DA CIDADELA

Anexo 7 – Exemplo de um PowerPoint de apoio a uma aula do 10ºC

BULA MANIFESTIS PROBATUM

"ALEXANDRE, BISPO, SERVO DOS SERVOS DE DEUS, AO CARÍSSIMO FILHO EM CRISTO, AFONSO, ILUSTRE REI DOS PORTUGUESES, E A SEUS HERDEIROS PARA SEMPRE.

Está claramente demonstrado que, como bom filho e príncipe católico, prestaste inumeráveis serviços a tua mãe, a Santa Igreja, exterminando intrepidamente em proezas militares os inimigos do nome cristão e propagando diligentemente a fé cristã, (...) Por isso, Nós, atendendo às qualidades de prudência, justiça e idoneidade de governo que ilustram a tua pessoa, tomamo-la sob a proteção de São Pedro e nossa, e concedemos e confirmamos por autoridade apostólica ao teu excelso domínio o reino de Portugal com inteiras honras de reino e a dignidade que aos reis pertence, bem como todos os lugares que com o auxílio da graça celeste conquistaste das mãos dos sarracenos. (...) Decidimos fazer a mesma concessão a teus herdeiros. (...) Para significar que o referido reino pertence a São Pedro, determinamos como testemunho de maior reverência pagar anualmente dois marcos de ouro a Nós e aos nossos sucessores. Cuidarás, por isso, de entregar tu e os teus sucessores, ao Arcebispo de Braga, o censo que a Nós e a nossos sucessores pertence.

Eu Alexandre, Bispo da Igreja Católica"



DEFINIÇÃO DE FRONTEIRAS

1249 - 1297

Várias disputas entre Portugal e o Reino de Leão e Castela

1252 - Afonso X - Rainha de Leão e Castela
algarve de Nabeja

Guerra entre os
dois reinos cristãos

Tratado de Paz - 1261
- Papa Inocêncio IV

Casamento de Afonso III com D. Beatriz, filha de Afonso X - Renúncia os direitos sobre o Algarve a favor do sogro;

Tratado de Badajoz (1267) Afonso X transfere o poder do Algarve para o neto D. Dinis

BULA MANIFESTIS PROBATUM

1179

O Papa Alexandre III concede a Afonso Henriques o domínio do reino de Portugal.
Em troca, o rei deverá entregar dois marcos de ouro anualmente ao arcebispo de Braga.
Independência de Portugal em relação a Leão e Castela;

TRATADO DE ALCANISES

1297 DEFINIÇÃO DAS FRONTEIRAS PORTUGUESAS

Castela

Recebe Arroche,
Alamonte e Monforte

Portugal

Recebe Olivença, Campo
Maior e Cuguela

Definição das fronteiras portuguesas;
Fronteiras nacionais assumem a configuração atual;
Fim das questões fronteiriças entre Portugal e Leão e Castela



RECONQUISTA CRISTÃ

GUERRA SANTA (CRISTIANISMO / ISLAMISMO)

Batalha de
Covadonga

711

Vitória dos
Cristãos sobre
os Muçulmanos

Reconquista

Processo militar, lento e gradual,
marcados por avanços e recuos,
através do qual os cristãos recuperam
os territórios ocupados pelos
seguidores do Islão.

DINASTIA AFONSINA

D. Afonso Henriques (1128-1185)

- Consolidação do domínio da linha do tejo;
- Conquista de Santarém e Lisboa;
- Sintra, Almada, Palmela - Assegurar a defesa de Lisboa;
- Linha do Sado - Alcácer do Sal;
- Beja e Évora;


D. Sancho I (1185 - 1211)

- Duas expedições vitoriosas ao Algarve;
- Perderam todas as posições a sul do tejo, exceto Évora;


D. Afonso II (1211-1223)

Avanço no Alentejo na defesa de Península contra os mouros.


DINASTIA AFONSINA

 **D. Sancho II (1223-1245)**


- Expansão do território para o Alentejo;
- Évora, Juramenha, Serpa, Moura, Beja, Aljustrel e Mértola;
- Chegada da soberania portuguesa ao Algarve oriental;

 **D. Afonso III (1248 – 1279)**



- Conquista do Algarve;
- Fim da Reconquista Portuguesa.

 **D. Dinis (1279-1325)**

- Avanço no Alentejo na defesa de Península contra os mouros.



Anexo 8 – Teste do 10ºC

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA CIDADELA	HISTÓRIA A 10º Ano
 Ano Letivo 2016/2017	NOME: _____ TURMA _____ nº _____ DATA: ____/____/2016	Teste de Avaliação 90 Minutos

Grupo I – A identidade civilizacional da Europa Ocidental

Observe atentamente os documentos e responda à questões que são apresentadas.

Doc. 1 – Um tratado de Jihad (1105)

Uma parte dos infiéis assediou, sem que se previsse, a ilha da Sicília, aproveitando-se das desavenças e rivalidades que aí reinavam; da mesma maneira, os infiéis tomaram também as cidades da Espanha, uma após outra. Quando lhes chegaram informações sobre a situação instável desta região [da Síria], cujos soberanos se detestavam e se combatiam, resolveram invadi-la. E Jerusalém era o seu objetivo final. [Os cristãos] levaram a cabo com zelo a *Jihad* contra os muçulmanos. [...] Deste modo, conseguiram conquistar muito mais territórios do que aqueles que tinham intenção de tomar, exterminando e aviltando os seus habitantes.

Deveis agora estar seguros quanto à vossa obrigação pessoal de lutar pela fé. [...] É imperioso que o soberano se empenhe em atacar os territórios conquistados pelos infiéis a fim de escoraçá-los, que se alie aos outros chefes para, doravante, exaltar as palavras da verdadeira fé, aniquilando a dos infiéis, enfim, para dissuadir os inimigos da religião de Alá de realizar, de novo, uma tal expedição. Ficamos tomados de um espanto profundo ao ver soberanos que continuam a levar uma vida ligeira e tranquila quando aconteceu uma tal catástrofe, a saber, a conquista do país pelos infiéis [...] com tudo o que ela acarreta: carnificina, cativo e suplícios que continuam, cada dia e cada noite.

Ali ibn Tahir al-Sulami, jurista da cidade de Damasco – *O Livro da Jihad*, 1105

Doc. 2 – As religiões do Mediterrâneo, nos séculos XII - XIII



1. Com base nos documentos, **explique**, de forma sucinta a diferença, entre as três religiões existentes no Mediterrâneo medieval.
2. **Indique**, três locais em que, de acordo com o **doc.1**, se registam avanços militares na Cristandade ocidental.

3. Partindo do **doc.1**, **indique** a quem se referem os “infiéis” e a “verdadeira fé”:

- a) Aos muçulmanos e à fé cristã;
- b) Aos cristãos e ao cristianismo;
- c) Aos cristãos e ao islamismo;
- d) Aos muçulmanos e ao islamismo;

Doc. 3– Comércio e indústria na Europa



Doc. 4 – O mercado da cidade



4. Partindo dos **documentos**, **evidencie** o renascimento da economia monetária no fim da Idade Média.

Doc. 5 – A Peste Negra em Florença (1348)

Digo que tínhamos já chegado ao ano da salutar encarnação de Jesus Cristo de 1348, quando a pestífera mortalidade atingiu a excelente cidade de Florença [...] a qual peste foi enviada aos mortais pela justa ira de Deus, e alguns anos antes começara nas partes do Oriente, que privou de uma inumerável quantidade de vivos; depois, sem parança, estendeu-se de um lugar a outro, continuando para o Ocidente miseravelmente até à dita cidade [...]. Começou de uma maneira espantosa a mostrar os seus dolorosos efeitos [...] nasciam primeiro nas virilhas e nas axilas certos tumores, dos quais uns cresciam como uma maçã, outros como um ovo e outros maiores e menores [...]; e em breve esses bubões se espalhavam por todas as partes do corpo. Depois apareciam manchas negras ou azuis [...]. Poucos se curavam, quase todos morriam em três dias [...]. E esta parte ganhou ainda mais força porque se contagiava às pessoas sãs pelo contacto com os doentes [...] bastava mesmo o tocar nos trajes ou outras coisas dos doentes [...]. E assim as pessoas, se o podiam fazer, fugiam dos doentes. E em tal aflição e miséria da nossa cidade, a autoridade das leis, tanto divinas como humanas, estava quase destruída, por falta de ministros e executores [...], pelo que era lícito a cada um fazer o que queria. [...] E, não se preocupando senão de si próprios, muitos homens e mulheres abandonavam a própria cidade. [...] Coisa estranha e quase incrível, até os pais e mães fugiam de cuidar dos filhos, como se não fossem seus [...]. Muitas pessoas morriam assim por falta de socorros. Em virtude da falta de remédios convenientes [...] e da própria força da peste, a multidão dos que morriam, dia e noite, era uma coisa terrificante [...]. Dai que a necessidade obrigasse a novos costumes contrários aos antigos: muita gente morria sem testemunhas [...] e bem pequeno era o número daqueles cujos corpos tinham acompanhamento até à sepultura [...]. Por falta de caixão, metiam-se dois ou três corpos num [...] e foi preciso fazer nos cemitérios das igrejas grandes fossas, onde se enterravam os corpos às centenas [...], como quem mete mercadorias num navio. [...] E este infeliz tempo não poupou as aldeias dos arredores [...]: os bois, os asnos, os cabritos e as cabras, os porcos, as galinhas e mesmo os cães fiéis ao homem [...] iam para onde lhes apetecia; pelos campos, os cereais jaziam ao abandono, não colhidos, nem sequer ceifados [...]. Entretanto, na cidade de Florença, entre o mês de março e o de julho [...], mais de cem mil criaturas morreram dentro das muralhas, onde, antes disso, não se supunha que tanta gente houvesse [...].

Boccaccio (1313-1375), escritor italiano, *Decameron*, em Gustavo de Freitas, *900 Textos e Documentos de História*, vol I, Plátano Ed., 1975

Para responder a cada um dos itens selecione a opção correta. Escreva, na folha de respostas, o número do item e a letra que identifica a opção escolhida.

5. A Peste Negra, que “começara nas partes do Oriente”, foi trazida

- a) de Constantinopla por marinheiros genoveses.
- b) de Constantinopla por marinheiros venezianos.
- c) da Crimeia por marinheiros napolitanos.
- d) da Crimeia por marinheiros genoveses.

6. A facilidade com que a peste “se contagiava às pessoas sãs pelo contacto com os doentes” deveu-se ao facto de

- a) a Peste Negra ser provocada por pragas de ratos.
- b) a Peste Negra se propagar pelo ar respirável, atingindo os pulmões.
- c) haver falta de remédios e dos devidos cuidados médicos.
- d) ser precária a higiene individual e coletiva.

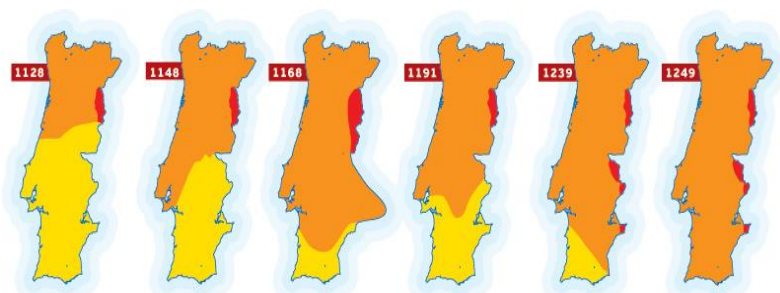
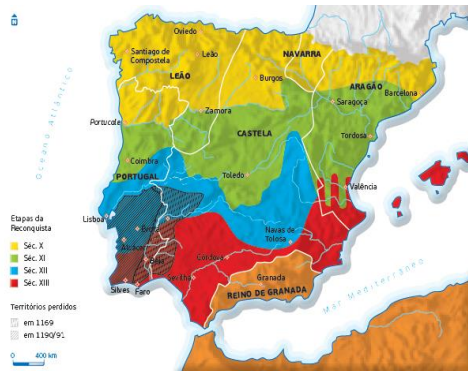
7. A peste negra (1348) inseriu-se numa conjuntura marcada por

- a) revoltas populares e guerras civis e mundiais.
- b) abandono das atividades rurais e crescimento demográfico nas cidades.
- c) fomes, epidemias, devastações de guerras e rompimento do frágil equilíbrio demográfico.
- d) fomes, epidemias, devastações de guerras e recuperação demográfica.

8. Transcreva duas afirmações do doc. 5 que revelam os efeitos da peste nos comportamentos individuais e coletivos.

Grupo II – O espaço português – a consolidação de um reino cristão ibérico

Doc. 1 – A Reconquista na Península Ibérica



Doc. 2 – Evolução das fronteiras portuguesas durante a Reconquista

Doc. 3 – Tratado de Alcanises (1297)

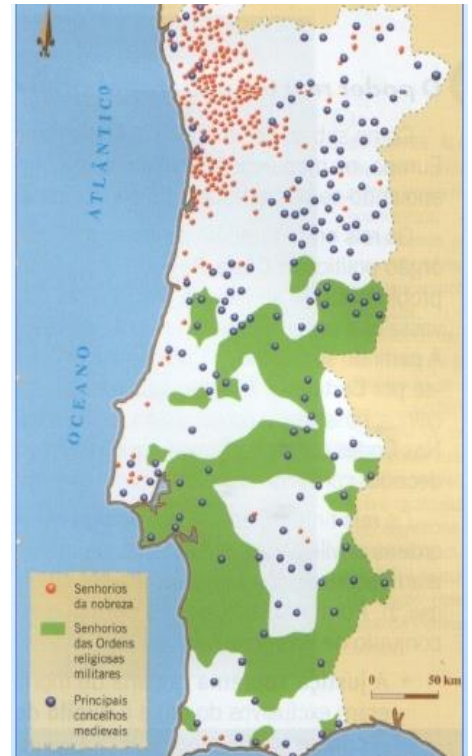
O acordo previa [...] o consórcio [casamento] de D. Afonso de Portugal com D. Beatriz de Castela, irmã de D. Fernando IV; e deste com a infanta D. Constança, filha do rei D. Dinis. No que respeita à troca de povoações fronteiriças, Castela recebia a praça de Arronches [...] dando em troca os castelos de Olivença e Campo Maior, [...] e São Félix dos Galegos [...] o lugar de Ouguela, com os seus termos direitos e pertenças [...] na Beira os lugares e castelos de Ribacoa: Sabugal, Alfaiates, Castelo Rodrigo, Vilar Maior, Castelo Bom, Castelo Mendo, Monforte e os restantes lugares dessa comarca. A título de compensação por esta cedência, D. Dinis prescindia dos direitos que possuía em Valença do Minho, Ferreira, Espargal e Aiamonte. [...] O Tratado de Alcanises fixava os limites da zona nevrálgica da Beira e permitia estabilizar a fronteira portuguesa com exceção de pequenas áreas do Alentejo [...] que não tardaram [...] a integrar-se no Reino. A definição do território estava terminada nos limites que veio a ter ao longo dos tempos [...].

1. **Explicit**e o conceito de “Reconquista cristã”, tendo por base os documentos.
2. **Explique** a ação de D. Afonso Henriques no processo de formação e independência do território português.
3. A partir do **doc. 3**, **refira** dois aspetos da importância do Tratado de Alcanises.

Doc. 4 – Um Senhorio na Idade Média



Doc. 5 – Os senhorios e os concelhos no território português



Doc. 6 – Os Senhorios

A honra ou o coto são (...) as formas portuguesas do território imune ou senhoria. Territórios com limites físicos claros, demarcados por padrões, sobretudo no caso dos coutos, e onde o senhor exercia poderes estatais com exclusão dos funcionários régios. Coincidiam por vezes com os limites de uma paróquia (...).

José Mattoso, Ricos - homens, Infâncias e Cavaleiros, Guimarães

Doc. 7 – Planta de uma cidade medieval



Doc. 8 – Selo concelhio



4. **Identifique**, com base nos **documentos**, três detentores de senhorios no Portugal medieval e o nome dos respetivos senhorios.

Anexo 8 – Teste do 10°C

5. A partir do **doc. 7**, **caracterize** a organização do espaço na cidade medieval.

6. Tendo em conta os **documentos** apresentados e os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas, **comente** a seguinte afirmação:

“Portugal na Idade Média apresentava-se como um país dividido económica e socialmente: de um lado, os senhorios e o país rural; do outro, os concelhos e o país urbano.”

A sua resposta deve abordar, pela ordem que entender, três dos aspetos de cada um dos tópicos de desenvolvimento:



- Localização dos senhorios e dos concelhos;
- Motivos que levaram à criação dos senhorios e dos concelhos;
- A exploração económica do senhorio;
- Símbolos da autonomia político-administrativa dos concelhos.

FIM

Bom Trabalho!

Grupo	I								II					
Perguntas	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6
Cotações	15	05	05	20	05	05	05	10	10	20	15	15	30	50

Anexo 9 – Planificação de uma aula do 7ºD

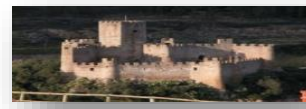
<div>   </div> <div> <p align="center">Agrupamento de Escolas da Cidadela Escola Básica e Secundária da Cidadela Ano letivo 2016/2017 História Aula 3</p> </div> <div> <p>Professora: Cátia Agostinho Data: 05 de maio 2017 Turma: 7º D</p> </div>					
<p>Domínio 2 – A Herança do Mediterrâneo Antigo Subdomínio 2.2 – Roma e o Império <u>Origem e expansão do Cristianismo</u> <u>A herança da Civilização Romana</u></p>					
<p>Sumário – A origem e a expansão do Cristianismo: Conclusão. - A europa do século VI ao XII.</p>					
<p align="right">Duração – 90 Minutos</p> <p align="right">Licções nº – 59/60</p>					
Conteúdos	Metas Curriculares	Atividades/Recursos	Conceitos	Tempo	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Difusão e originalidade do Cristianismo • As invasões Bárbaras no Império Romano 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a origem e a expansão do Cristianismo; • Reconhecer os fatores que conduziram à propagação da religião cristã no Império Romano; • Perceber as principais etapas de afirmação do Cristianismo; • Enumerar as razões da queda do Império romano do Ocidente; 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo com os alunos – pequeno resumo de ideias-chave da última aula lecionada; • Exploração de um PowerPoint: <i>Origem e expansão do Cristianismo</i>; • Leitura comentada de um texto acerca das perseguições aos cristãos; 	<p>Cristianismo</p> <p>Messianismo</p> <p>Bárbaros</p> <p>Reino</p> <p>Idade Média</p>	<p>10 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>10 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Empenho e realização das tarefas propostas; • Oralidade; • Intervenção na aula; • Capacidade de relacionar a matéria lecionada;

Anexo 9 – Planificação de uma aula do 7ºD

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os povos invasores e os respetivos locais de fixação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação da exploração do PowerPoint referido anteriormente; • Visualização de um vídeo acerca do novo <i>mapa político da europa</i>; • Realização de uma ficha de trabalho sobre as invasões bárbaras; • Exploração de um PowerPoint síntese acerca da chegada dos povos bárbaros ao Império romano; 		<p>10 minutos</p> <p>2 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação dos conteúdos;
Bibliografia	<p>DOMINI, Ambrogio, <i>História do Cristianismo, das origens a Justiniano</i>, Lisboa, Edições 70, 1988 (ed. original, 1975).</p> <p>GRIMAL, Pierre, <i>A civilização romana</i>, Lisboa, Edições 70, 1999.</p> <p><i>Vida e Sociedade. Quando Roma dominava o mundo: Império Romano (100 a. C.-200 d. C.)</i>, Lisboa, Verbo, 2001 (ed. original, Time-Life, 1997).</p> <p>BALLARD, Michel, GENET e Jean-Philippe, ROUCHE, Michel, <i>A Idade Média no Ocidente, dos Bárbaros ao Renascimento</i>, Lisboa, Ed. D. Quixote, 1994</p>				
Recursos utilizados	<p>Manual do Aluno;</p> <p>Computador e Projetor;</p> <p>PowerPoint <i>Origem e expansão do Cristianismo</i>;</p> <p>Vídeo <i>O novo mapa político da europa</i>;</p> <p>Ficha de Trabalho: <i>As invasões bárbaras</i>;</p>				



Agrupamento de Escolas da Cidadela
História 7ºAno
2016/17



Vamos trabalhar em grupo! Aproveitando os grupos do Trabalho-Projeto vamos realizar esta ficha de trabalho. Todos os alunos do grupo deverão resolver a ficha, isto é, cada um faz a sua.

Bom trabalho! ☺

Nome: _____ Data: _____

Tema: Clima de insegurança, economia ruralizada e organização social medieval

1. Construir um esquema: As transformações na Europa Ocidental após as invasões bárbaras

1º passo – Retirar os retângulos de dentro do envelope

2º passo – Ler o documento que se segue:

Entre o século VIII e o século X, os Muçulmanos, Viquingues e os Húngaros invadiram a Europa, procurando, principalmente, terras e riquezas.

O medo e a insegurança levaram muitas pessoas a abandonar as cidades, indo viver para o campo. Alguns camponeses procuraram proteção nas propriedades dos grandes senhores.

O comércio diminuiu, devido à falta de produtos agrícolas e artesanais. Assim, a economia ruralizou-se, a população passou a viver quase exclusivamente da agricultura. Como quase todos os camponeses produziam apenas produtos necessários para eles e para os senhores, donos das terras, a economia passou a ser de subsistência.

3º passo – Construir o esquema, na folha distribuída pela professora, com as palavras retiradas do envelope

4º passo – Ler o esquema para a turma

Tempo: 10 minutos

2. Partindo da leitura do documento anterior, diga o que entende por:

Ruralização: _____

Economia de subsistência: _____

Tempo: 05 minutos

3. Observe os documentos que se seguem, e com a ajuda das páginas 122 e 123 do manual responda às seguintes questões:

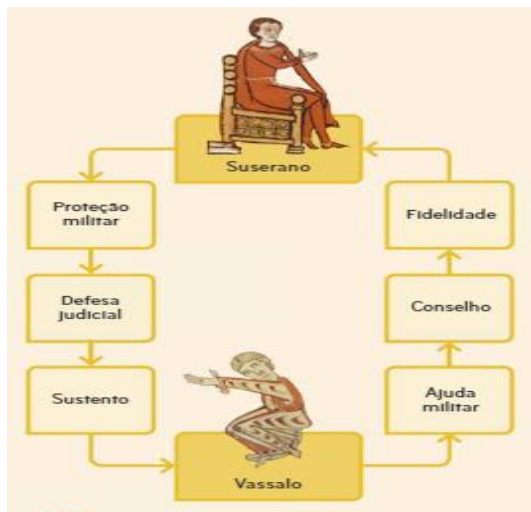
A cerimónia de vassalagem (1127)

A homenagem fez-se da seguinte forma: o conde perguntou ao futuro vassalo se queria tornar-se seu homem e este respondeu: «Quero.» Depois, com as mãos juntas entre as do conde, aliaram-se por um beijo.



Em segundo lugar, aquele que tinha prestado homenagem fez juramento da sua fidelidade: «Prometo, por minha fé, ser fiel, a partir deste momento, ao conde (da Flandres) Guilherme e de lhe guardar, inteiramente e contra todos, a minha homenagem.» Em terceiro lugar, jurou o mesmo sobre a relíquia dos santos.

Finalmente, com um ramo que tinha na mão, o conde deu a investidura a todos aqueles que tinham prestado lealdade e juramento.



Obrigações e direitos do suserano e vassalo

3.1 - Qual o contrato presente nos documentos?

3.2 – Enumere as partes que faziam parte da cerimónia de vassalagem

3.3 – Faça a correspondência dos elementos da coluna A com os elementos da coluna B

Coluna A

Vassalo •

Feudo •

Suserano •

Coluna B

• Terra ou outro bem que o suserano doava ao seu vassalo

• Senhor com grande prestígio e poder que protegia os mais fracos

• Senhor dependente de outro, a quem jurava fidelidade e prestava serviços

3.4 Indique:

2 deveres do vassalo

-
-

2 deveres do suserano

-
-

Tempo: 15 minutos



4. Observe atentamente o vídeo que será projetado no quadro e complete os espaços em branco.

A sociedade medieval era uma sociedade_____, organizada e_____.
Estava dividida em_____grupos sociais, o_____, a_____ e
o_____.

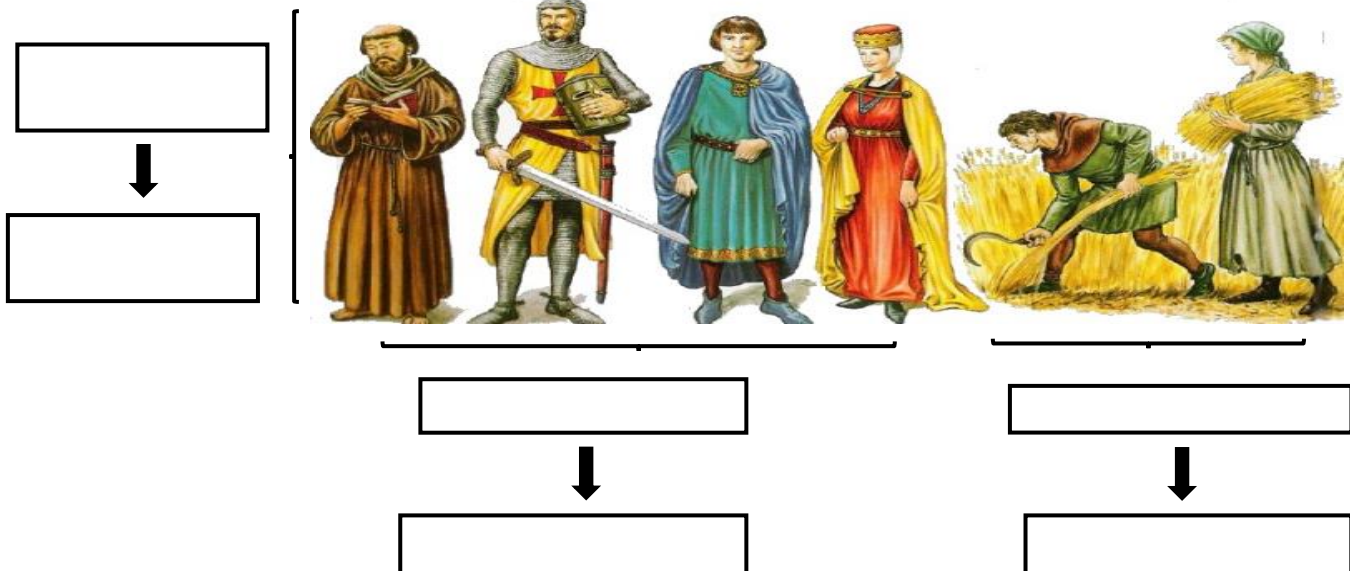
A principal função do clero era_____pela salvação de todos os cristãos;
prestar_____aos pobres e_____nas igrejas e mosteiros.

A nobreza desempenhava funções_____ e de defesa. Os nobres combatiam para
proteger o_____, em troca recebiam_____e _____de bens.

O_____estava na base da sociedade,_____os que o protegiam e
pagavam_____.

O clero e a nobreza eram considerados grupos_____, já o _____ era
um grupo não_____, sem qualquer tipo de_____.

4.1 Complete os espaços da seguinte figura:



Nobreza	Povo	Clero	Rezar
	Trabalhar	Combater	

Tempo: 10 minutos

CLIMA DE INSEGURANÇA, ECONOMIA RURALIZADA E ORGANIZAÇÃO SOCIAL



História 7ºano
maio 2017



Economia de subsistência



Economia baseada na produção para consumo próprio, sem acumulação de excedentes e com predomínio da troca direta

Transformações na Europa Ocidental

Invasões dos Muçulmanos, Viquingues e Húngaros

Medo e insegurança

Abandono das cidades

Diminuição do comércio

Fixação nos campos, junto dos senhores

Ruralização da economia

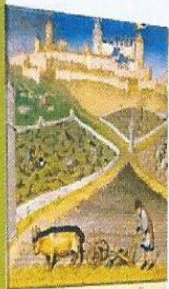
Economia de subsistência

Após observar o vídeo...

Qual a nova era que estava a nascer?

Ruralização

Fenómeno económico e social em que a maior parte da população passa a viver nas zonas rurais e a agricultura torna-se a principal atividade



- Técnicas e instrumentos agrícolas muito rudimentares;
- Baixa produtividade;
- Apenas autoconsumo

Relações feudo-vassálicas

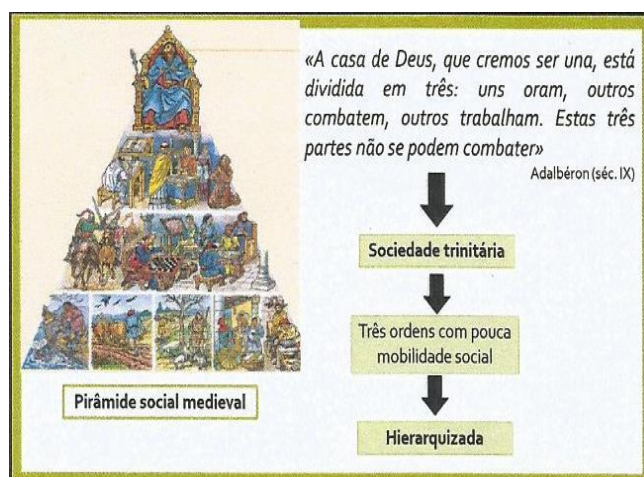
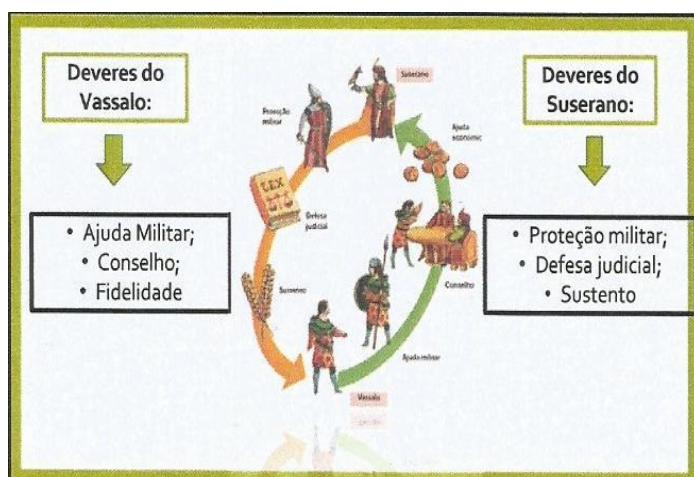
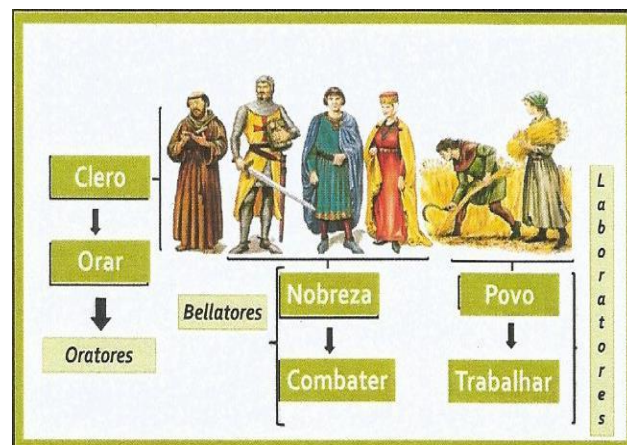
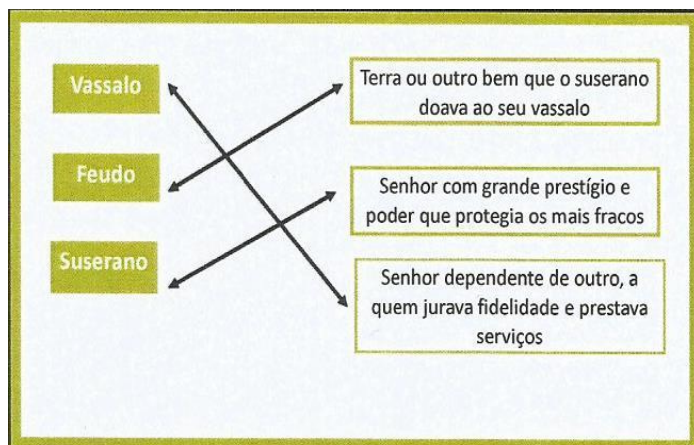
3.1 – Contrato de vassalagem

Celebrava-se numa cerimónia em que um **vassalo** se colocava sob a dependência de um **suserano (Senhor)**, jurando-lhe obediência e fidelidade

3.2

- Homenagem
- Juramento de fidelidade
- Investidura





Sociedade Medieval

A sociedade medieval era uma sociedade **Tripartida**, organizada e **hierarquizada**. Estava dividida em **3** grupos sociais, o **clero**, a **nobreza** e o **povo**.

A principal função do clero era **orar** pela salvação de todos os cristãos; prestar **assistência** aos pobres e ensinar nas igrejas e mosteiros.

A nobreza desempenhava funções **militares** e de defesa. Os nobres combatiam para proteger o **rei**, em troca recebiam **títulos** e **doações** de bens.

O **povo** estava na base da sociedade, **sustentava** os que o protegiam e pagavam **impostos**.

O clero e a nobreza eram considerados grupos **privilegiados**, já o **povo** era um grupo não **privilegiado**, sem qualquer tipo de **privilégios**.

Escola Básica e Secundária da Cidadela
História
7ºano
Novembro 2016
Guião de Visita de Estudo – Museu Nacional de Arqueologia



Nome: _____ **Nº:** _____ **Turma:** _____ **Data:** _____

Local: Museu Nacional de Arqueologia – Exposição Permanente – Antiguidades Egípcias



Fig.1 Museu Nacional de Arqueologia



Fig.2 Sarcófago de Irtieru, existente na exposição

O Museu Nacional de Arqueologia localiza-se no antigo dormitório do Mosteiro dos Jerónimos e está aberto ao público desde 1906.

Aqui podemos encontrar várias colecções, nomeadamente, a do Antigo Egipto que iremos visitar. Esta é uma colecção com mais de quinhentas peças.

Atividades

Observa atentamente toda a exposição e, com base no que tem estudado nas aulas, responda às seguintes questões:

1. Faça a legenda do mapa que se segue:



a _____

b _____

c _____

2. Qual o rio mais importante do Egito?

3. O que observa na imagem e qual o seu significado?



4. Que actividades surgem na fase do Neolítico?




5. Os recipientes de pedra eram, geralmente, encontrados nos túmulos.
Porquê?

6. Refira três objectos de uso quotidiano no Antigo Egito.

7. O que são Chauabtis?

Bom Trabalho! ☺

Anexo 13 – Teste do 7ºano

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA CIDADELA	HISTÓRIA 7º Ano
 Ano Letivo 2016/2017	NOME: _____ TURMA _____ nº _____ DATA: ____/____/2016 PROF.: _____ E.E.: _____ CLASSIFICAÇÃO: _____	 Teste de Avaliação 90 Minutos

Grupo I – Origem e expansão do Cristianismo

Leia atentamente o documento e responda às seguintes questões:

Doc. 1

No tempo de Jesus, a Palestina fazia parte do Império e era governada pelos procuradores romanos (...).

Ao princípio, os cristãos foram considerados uma seita, quer pelos Judeus quer pelos gentios. (...) A religião dos Judeus continuou a ser considerada pelo Romanos como uma religião nacional, ao passo que os cristãos ultrapassaram, desde o princípio, as barreiras nacionais e proclamaram a sua vocação de religião única e universal, pretensão que não foi aceite pelo Império.

Juan Maria Laboa, Cristianismo, 2000 anos de História, 1999

Doc. 2 – Jesus Cristo



Escolha a opção correta e transcreva para a folha de prova

1. Onde surgiu o Cristianismo?
 - a) Egito
 - b) Roma
 - c) Judeia
 - d) Grécia

2. Que povo dominava a Palestina aquando do nascimento de Jesus Cristo?
 - a) Hebreus
 - b) Gregos
 - c) Egípcios
 - d) Romanos

3. Qual o ano e o documento que tornou o Cristianismo religião oficial do Império Romano?
 - a) 313; Édito de Milão
 - b) 380: Édito de Milão
 - c) 380; Édito de Salónica
 - d) 313; Édito de Salónica

4. **Indique 2** princípios fundamentais do cristianismo.
5. **Refira 2** motivos que levaram os Romanos perseguirem os cristãos?
6. **Selecione** a palavra correta e **copie para a folha de prova**:
 - a) Jesus defendeu que o primeiro dever do Homem é **amar a Deus / amar o dinheiro**.
 - b) Jesus afirmou que todos os Homens são **iguais / diferentes**.
 - c) O livro sagrado dos cristãos é **a Bíblia / o Corão**
 - d) O cristianismo tornou-se a religião oficial do Império Romano no início do **século I / século IV**

Grupo II – A Europa do século VI ao XII

Leia o documento com atenção:

Doc. 3

Vivo no meio de bandos de cabeludos desordeiros. Tenho de suportar a língua germânica; tenho de aplaudir, apesar de contrariado, as canções de Burgúndios empanturrados de comida que besuntam os cabelos com manteiga rançosa. Felizes dos teus olhos e dos teus ouvidos, feliz também do teu nariz, tu que não tens de suportar o cheiro infeto a alho e a cebola que sai desde manhã cedo da cozinha destes bárbaros.

Sidónio Apolinário, Cartas, Séc. V

Doc. 4 – A Europa no início do séc. VI



7. Indique a que povos se refere o autor do **doc.3**.

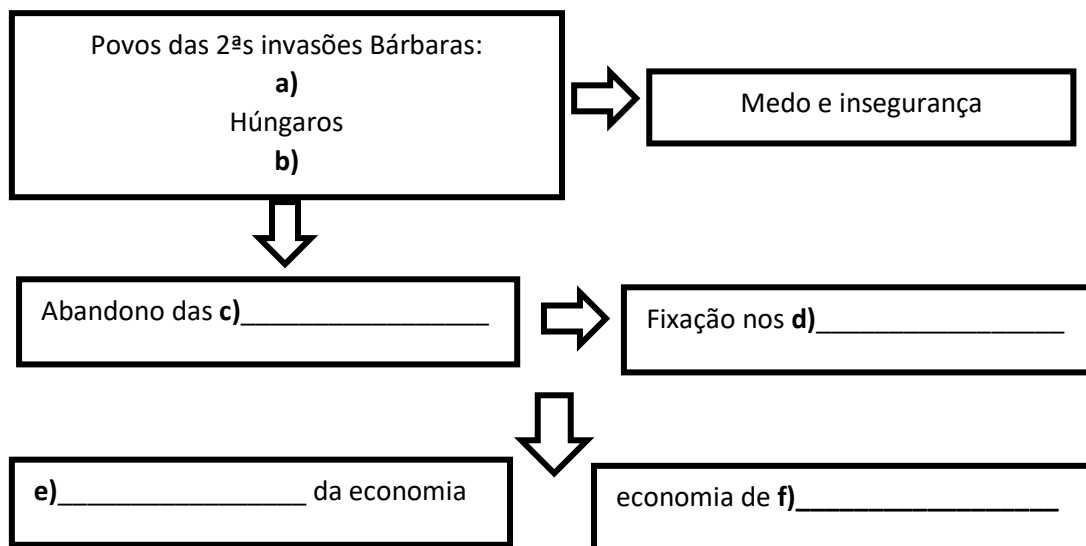
Escolha a opção correta e transcreva para a folha de prova

8. Qual o nome do Imperador responsável pela divisão do império romano:
- a) Teodósio;
 - b) Tibério;
 - c) Júlio Cesar;
 - d) Augusto;
9. A capital do império romano do ocidente e do oriente é, respetivamente:
- a) Constantinopla; Roma;
 - b) Paris; Constantinopla;
 - c) Constantinopla; Toledo;
 - d) Roma; Constantinopla;
10. Em que data se dá a queda do Império Romano do Ocidente:
- a) 439
 - b) 459
 - c) 453
 - d) 460

11. Leia o documento que se segue e complete o esquema, transcrevendo para a folha de prova as palavras que o completam:

Doc. 5

Os habitantes das cidades partem para os campos, onde podem alimentar-se mais facilmente. Formam-se povoados e aldeias. A terra vai tornar-se a base da riqueza. (...) O comércio é reduzido (...). As estradas romanas são menos utilizadas. Os reis bárbaros mandam cunhar moeda, mas é apenas para seu prestígio, ela circula pouco.



12. Assinale com um **V** as afirmações verdadeiras e com um **F** as afirmações falsas, corrigindo-as de seguida.

- a) Devido ao clima de insegurança, as populações refugiaram-se nos campos.
- b) A vida nas cidades conheceu grande animação e o comércio intensificou-se.
- c) Com a ruralização o comércio passa a ser a principal atividade.
- d) A economia de subsistência baseia-se na produção para consumo próprio e sem acumulação de excedentes.
- e) As técnicas agrícolas eram cada vez menos rudimentares e a produtividade era elevada.

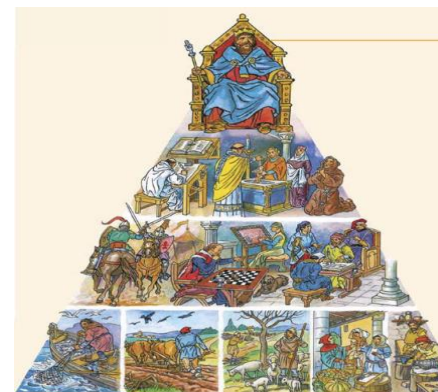
Observe os documentos que se seguem

Doc. 6

«A casa de Deus, que cremos ser una, está dividida em três: uns oram, outros combatem, outros trabalham. Estas três partes formam um único conjunto e não podem ser separadas: os serviços prestados por cada uma delas são a condição da existência das outras duas e todas, por sua vez, se apoiam entre si»

Adalbéron (séc. IX)

Doc. 7 – A sociedade medieval



13. **Identifique** os grupos sociais a que se referem as expressões sublinhadas no texto e **indique** os privilegiados e os não privilegiados.

Doc. 8 - Cerimónia Feudal



*Por todos estes domínios juro
homenagem e fidelidade de mãos e
boca, a ti, senhor (...).*

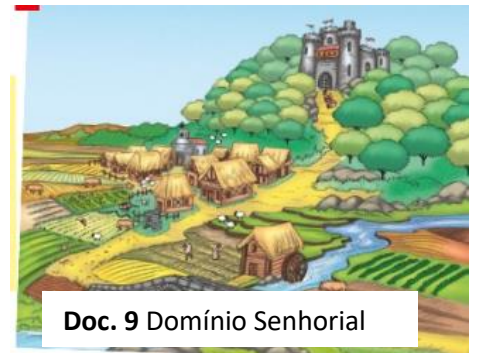
Após observar os documentos responde às questões.

14. Que cerimónia feudal está representada no **Doc.8** ?

15. Refira entre quem era celebrada esta cerimónia e indique dois deveres de cada parte.

16. Observe o **doc.9** e, tendo em conta o que estudou ao longo das últimas aulas elabore um **pequeno texto** sobre o **Domínio Senhorial na Idade Média**, abordando os seguintes aspetos:

- Definição de Senhorio;
- Quais as partes que constituíam o senhorio;
- Impostos pagos pelos camponeses;



Doc. 9 Domínio Senhorial

17. Em que estilo arquitetónico foi contruída a igreja presente no **doc.10**? Justifique apresentando **3 características**.






Doc. 10 - Igreja de São Pedro de Rates

Bom Trabalho!

Questão	I	1	2	3	4	5	6	II	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Cotação		3	3	3	6	6	6		2	3	3	3	9	11	6	3	10	15	8

Anexo 14 – Teste NEE do 7ºano

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA CIDADELA	HISTÓRIA 7º Ano
 Ano Letivo 2016/2017	NOME: _____ TURMA _____ nº _____ DATA: ____/____/2016 PROF.: _____ E.E.: _____ CLASSIFICAÇÃO: _____	 Teste de Avaliação 90 Minutos

Teste NEE

Grupo I – Origem e expansão do Cristianismo

Leia atentamente o documento e responda às seguintes questões:

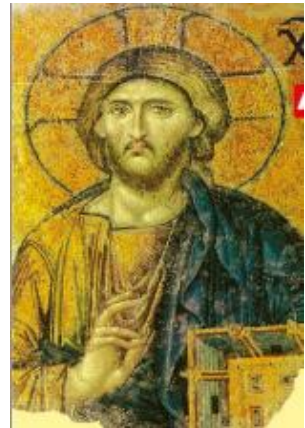
Doc. 1

No tempo de Jesus, a Palestina fazia parte do Império e era governada pelos procuradores romanos (...).

Ao princípio, os cristãos foram considerados uma seita, quer pelos Judeus quer pelos gentios. (...) A religião dos Judeus continuou a ser considerada pelo Romanos como uma religião nacional, ao passo que os cristãos ultrapassaram, desde o princípio, as barreiras nacionais e proclamaram a sua vocação de religião única e universal, pretensão que não foi aceite pelo Império.

Juan Maria Laboa, Cristianismo, 2000 anos de História, 1999

Doc. 2 – Jesus Cristo



Escolha a opção correta e transcreva para a folha de prova

4. Onde surgiu o Cristianismo?
 - a) Egito
 - b) Roma
 - c) Judeia
 - d) Grécia
5. Que povo dominava a Palestina aquando do nascimento de Jesus Cristo?
 - a) Hebreus
 - b) Gregos
 - c) Egípcios
 - d) Romanos
6. Qual o ano e o documento que tornou o Cristianismo religião oficial do Império Romano?
 - a) 313; Édito de Milão
 - b) 380: Édito de Milão
 - c) 380; Édito de Salónica
 - d) 313; Édito de Salónica

4. **Indique 2** princípios fundamentais do cristianismo.
5. **Refira 2** motivos que levaram os Romanos perseguirem os cristãos?
6. **Selecione** a palavra correta e **copie** para a folha de prova:
 - e) Jesus defendeu que o primeiro dever do Homem é **amar a Deus / amar o dinheiro**.
 - f) Jesus afirmou que todos os Homens são **iguais / diferentes**.
 - g) O livro sagrado dos cristãos é **a Bíblia / o Corão**
 - h) O cristianismo tornou-se a religião oficial do Império Romano no início do **século I / século IV**

Grupo II – A Europa do século VI ao XII

Leia o documento com atenção:

Doc. 3

Vivo no meio de bandos de cabeludos desordeiros. Tenho de suportar a língua germânica; tenho de aplaudir, apesar de contrariado, as canções de Burgúndios empanturrados de comida que besuntam os cabelos com manteiga rançosa. Felizes dos teus olhos e dos teus ouvidos, feliz também do teu nariz, tu que não tens de suportar o cheiro infeto a alho e a cebola que sai desde manhã cedo da cozinha destes bárbaros.

Sidónio Apolinário, Cartas, Séc. V

Doc. 4 – A Europa no início do séc. VI



7. Indique a que povos se refere o autor do **doc.3**.

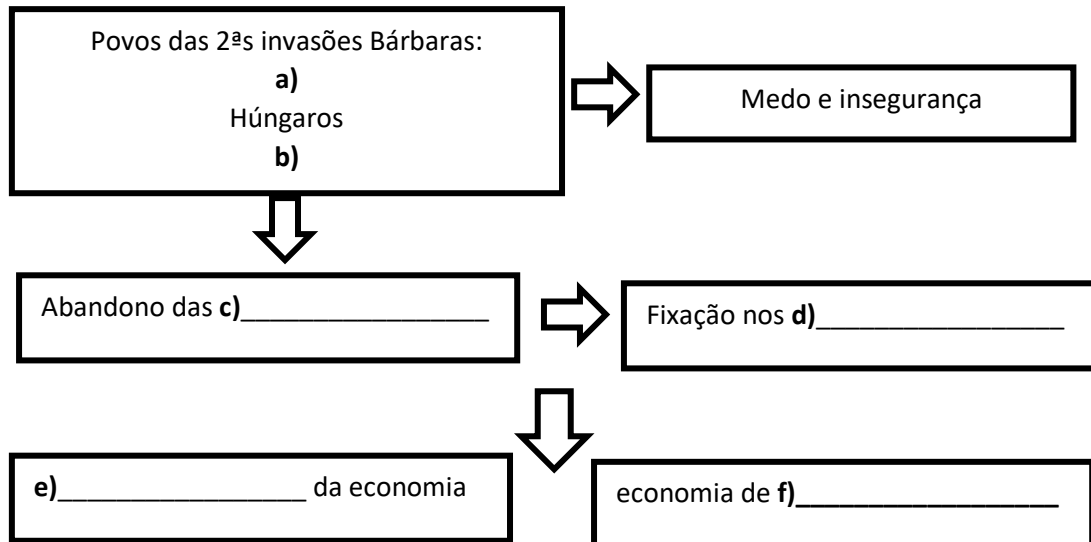
Escolha a opção correta e transcreva para a folha de prova

8. Qual o nome do Imperador responsável pela divisão do império romano:
 - a) Teodósio;
 - b) Tibério;
 - c) Júlio Cesar;
 - d) Augusto;
9. A capital do império romano do ocidente e do oriente é, respetivamente:
 - a) Constantinopla; Roma;
 - b) Paris; Constantinopla;
 - c) Constantinopla; Toledo;
 - d) Roma; Constantinopla;
10. Em que data se dá a queda do Império Romano do Ocidente:
 - a) 439
 - b) 459
 - c) 453
 - d) 460

11. Leia o documento que se segue e complete o esquema, transcrevendo para a folha de prova as palavras que o completam:

Doc. 5

Os habitantes das cidades partem para os campos, onde podem alimentar-se mais facilmente. Formam-se povoados e aldeias. A terra vai tornar-se a base da riqueza. (...) O comércio é reduzido (...). As estradas romanas são menos utilizadas. Os reis bárbaros mandam cunhar moeda, mas é apenas para seu prestígio, ela circula pouco.



12. Assinale com um **V** as afirmações verdadeiras e com um **F** as afirmações falsas, corrigindo-as de seguida.

- f) Devido ao clima de insegurança, as populações refugiaram-se nos campos.
- g) A vida nas cidades conheceu grande animação e o comércio intensificou-se.
- h) Com a ruralização o comércio passa a ser a principal atividade.
- i) A economia de subsistência baseia-se na produção para consumo próprio e sem acumulação de excedentes.
- j) As técnicas agrícolas eram cada vez menos rudimentares e a produtividade era elevada.

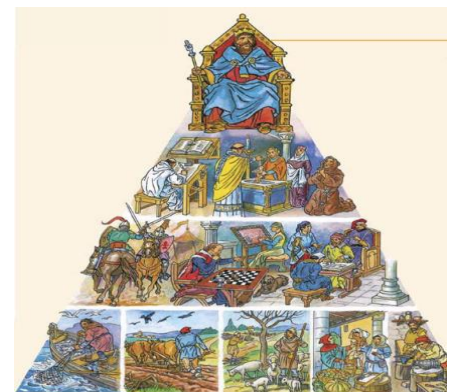
Observe os documentos que se seguem

Doc. 6

«A casa de Deus, que cremos ser una, está dividida em três: uns oram, outros combatem, outros trabalham. Estas três partes formam um único conjunto e não podem ser separadas: os serviços prestados por cada uma delas são a condição da existência das outras duas e todas, por sua vez, se apoiam entre si»

Adalbéron (séc. IX)

Doc. 7 – A sociedade medieval



13. Identifique os grupos sociais a que se referem as expressões sublinhadas no texto.

Doc. 8 - Cerimónia Feudal



Por todos estes domínios juro homenagem e fidelidade de mãos e boca, a ti, senhor (...).

Após observar os documentos responde às questões.

14. Que cerimónia feudal está representada no **Doc.8** ?

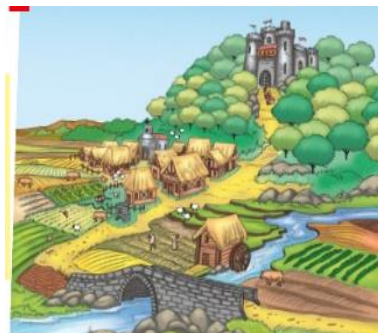
15. Refira entre quem era celebrada esta cerimónia.

16. Observe o **doc.9** e, tendo em conta o que estudou ao longo das últimas aulas preencha o **texto** com as palavras que faltam acerca do **Domínio Senhorial na Idade Média**:

O enfraquecimento do poder dos a foi acompanhado pelo fortalecimento do poder dos b do clero e da c. Os elementos mais poderosos da nobreza e do d possuíam grandes propriedades agrícolas – os e, que administravam a partir dos seus f e dos mosteiros.

O domínio senhorial estava dividido em g e h. A reserva era a parte do domínio explorada diretamente pelo i. Os mansos, por sua vez, eram as parcelas de terra j aos k.

Os camponeses tinham várias obrigações: as l, prestações de trabalho m na reserva do senhor. As n, uso obrigatório do moinho, do forno e do lagar do senhor e o pagamento de o em géneros ou dinheiro.



Doc. 9 Domínio Senhorial

Rendas	Senhores	Arrendadas	Reserva	Banalidades	Clero	Gratuito
Nobreza	Senhorios	Castelos	Rei	Camponeses	Manso	Senhor
						Corveias

Anexo 14 – Teste NEE do 7ºano

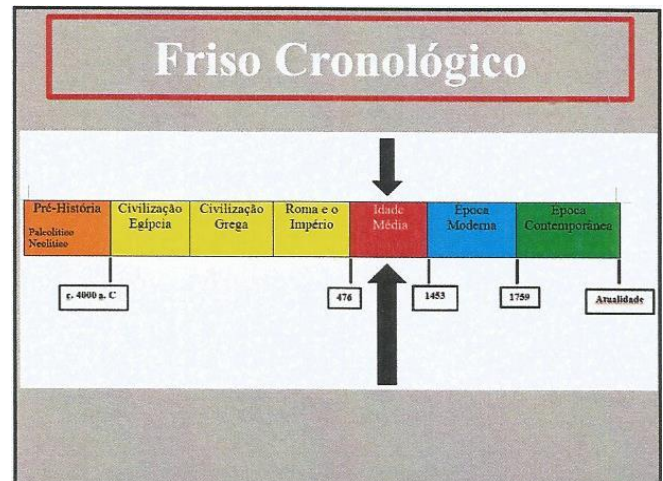
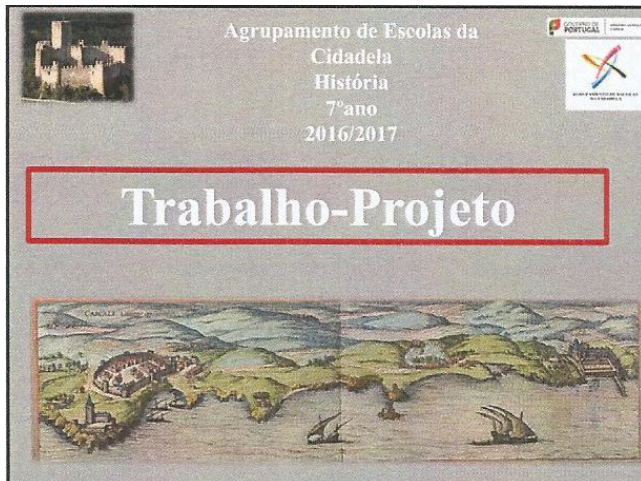
17. Em que estilo arquitetónico foi contruída a igreja presente no **doc.10**?



Doc. 10 - Igreja de São Pedro de Rates

Bom Trabalho!

Questão	I	1	2	3	4	5	6	II	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Cotação		4	4	4	6	6	6		3	4	4	4	9	11	6	4	6	15	4



O que é?

Trabalho a desenvolver ao longo do ano letivo, passando por várias etapas até chegar ao objetivo final, a concretização de um projeto. Neste trabalho vai ser possível relacionar os conteúdos ensinados nas aulas de História com o meio que nos rodeia.

Vamos reconstruir a vila de Caseais na Idade Média.



Ficha Metacognição

O que é a Idade Média?

Meio Rural - Aldeia

- Pequenas povoações;
- Poucos habitantes;
- Agricultura e pastorícia;
- Casas pequenas;
- Ruas estreitas.

Meio Urbano - Vila

- Maiores do que as aldeias;
- Ruas mais largas;
- Desenvolvimento do Comércio;

Que Vila será esta?



Meio Urbano - Cidade

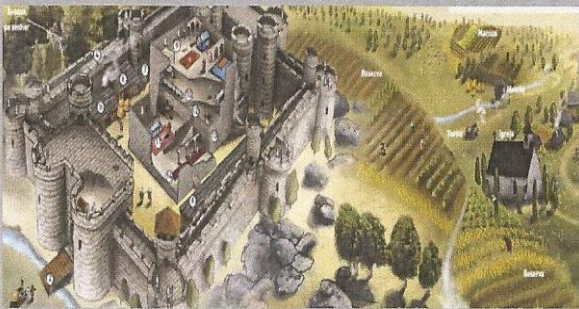
- Mais população;
- Localização geográfica favorável;
- Condições naturais favoráveis;



Sociedade



Vila



Habitação



Divertimentos: Caça



Castelo



Profissões



Chafariz



O que ainda existe em Cascais

Cidadela




Pelourinho



Padlet

https://padlet.com/catia_csga21/Sfzlu3pdc9i5

Escolha dos grupos e do tema

	<p>Agrupamento de Escolas da Cidade História 7º ano 2016/2017 Trabalho-Projeto</p>	 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>  <p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA CIDADELA</p>
---	---	--

Vamos construir uma Vila Medieval

O que é um Trabalho-Projeto?

É um trabalho para desenvolver ao longo do ano letivo e que passa por várias fases até chegar ao objetivo final, a concretização do projeto. Neste trabalho vai ser possível relacionar os conteúdos lecionados nas aulas de História com o meio que nos rodeia, vamos reconstruir a vila de Cascais na Idade Média.



Objetivo da atividade: Formar um grupo de **4** ou **5** elementos e escolher um monumento (abaixo indicado) para trabalhar ao longo do ano letivo. Serão destinadas aulas para a realização deste trabalho.

Etapas do trabalho e Avaliação: É um trabalho a ser desenvolvido ao longo do ano letivo e como tal, em cada período terá uma avaliação.

1º Período: Fazer uma pesquisa acerca do que irão trabalhar e recolher informação (escrita e fotográfica)

2º Período: Realizar a atividade (que será fornecida mais adiante) *“imagina que vivias nesta época...”* Elaboração de um trabalho escrito sobre o tema: **“A Idade Média: o Caso da Vila de Cascais”**.

3ºPeríodo: Representação do elemento escolhido, para colocar na maquete e apresentação oral para a turma, por todos os elementos do grupo. Juntamente com o objeto deverá ser realizado uma pequena apresentação do mesmo em suporte escrito.

O trabalho-projeto requer a realização de um **portefólio** ao longo da realização do trabalho. Tudo aquilo que o grupo for produzindo deverá ser colocado no portefólio, que será avaliado em **todos os períodos**.

Qual o objetivo deste trabalho?

O trabalho final será a construção de uma **maquete** representativa da vila de Cascais no tempo medieval. Cada grupo deverá construir o seu monumento/objeto que será incluído nesta maquete a expor na escola.

Onde vou pesquisar informação?

Manual

Biblioteca de Cascais

Documentação a disponibilizar pela docente

Internet (alguns sites sugeridos pela docente)

Outros

Bom Trabalho 😊



Agrupamento de Escolas da Cidadela
História
7ºano
2016/2017

Trabalho-Projeto
Ficha de Ideias Prévias



1. O que é para si a Idade Média ou Medieval?

2. Lembra-se de algum acontecimento deste período histórico? Qual?

3. Lembra-se de alguma personagem? Qual?

4. Como eram as casas na Idade Média?

5. Quais os grupos sociais que existiam na Idade Média?

6. Como viviam estas pessoas?

7. Refira **três** profissões que existiam na Idade Média_____

8. Qual a diferença entre aldeia, vila e cidade?

9. Que monumentos existentes em Cascais podem ser da época medieval?

Bom Trabalho!

Anexo 18– Lista de Subtemas do Trabalho-Projeto



Agrupamento de Escolas da Cidadela
História
7ºano
2016/2017
Trabalho-Projeto
Escolha de Temas



Caça
Torre defensiva
Nobreza
Povo
Pelourinho/ Porteiro do concelho
Sintra – castelo dos mouros
Reserva: Lagares de vinho e azeite junto à porta do castelo / Chafariz
Reserva: Moinhos de água/ Moinhos de vento/
Reserva: Indústria moageira/ Azenhas
Mansos
Muralha
Habitação/ Criação de gado
Porto de Cascais
Comércio de peixe/fruta
Paço/Castelo
Clero – fazer uma pequena capela
Arrabalde: Vila Nova de Cascais

Anexo 19 – Imagem de *Padlet* Criado para a turma do 7ºA

padlet

REMAKE COMPARTILHAR

Cátia Agostinho +3 • 4d

Trabalho-Projeto 7ºA

A Vila de Cascais Medieval

Gonçalo Rodrigues 4d

Boa tarde o meu grupo é:
Gonçalo Rodrigues
Francisco Gonçalves
Gonçalo Carmona
Mariana Pereira
Marta Félix
e o nosso nome é Os Construtores.
Gostávamos de ficar com o tema do porto obrigado.
Cumprimentos.

1 comment

Cátia Agostinho 1m
Obrigada e bom trabalho

Add comment

Anonymous 6d

Boa tarde professoras. Este é o meu grupo.
- Francisca Monteiro nº 5
- Madalena Filipe nº14
- Maria Cruz nº16
- Marta Cardita nº20

Professora gostaríamos de ficar com o tema habitação/criação de gado.
Cumprimentos.

1 comment

Cátia Agostinho 1m
Obrigada e bom trabalho

Add comment

Anonymous 6d

Os Cascas d'Ovos

Boa tarde professoras. Neste post apresento o meu grupo para o trabalho de história (a desenvolver até ao final do ano). Os elementos são:

- Afonso Calado; nº1
- Joana Silva; nº11
- Marta Silva; nº19
- Martim Correia; nº21
- Miguel Baleia; nº22

Gostaríamos de ficar com o tema "Muralha" e assim desenvolver a maquete do "Forte da Cidadela" Obrigado.

Cumprimentos,
Martim Correia; nº21; 7ºA

1 comment

Cátia Agostinho 7d

Olá, caros alunos! Gostaria que colocassem aqui os vossos grupos de trabalho e os temas que escolheram trabalhar. Obrigada e continuação de bom trabalho!

Add comment



Agrupamento de Escolas da Cidadela
História - 7ºano
2016/2017
Trabalho-Projeto
Guião de atividade



Tema: Habitação/ Criação de gado

- Pesquisar imagens de habitações medievais;
- Pesquisar informação sobre as casas na época Medieval;

Para a elaboração do 1º trabalho, deverão ter como ponto de partida as seguintes questões:

- Localizar os séculos da Idade Média;
 - Identificar os grupos sociais da época;
 - Distinguir – Aldeia, Vila e Cidade.
 - Na idade média, Cascais já era uma vila? Porquê?
1. Fazer a descrição das habitações – (grandes, pequenas, quantas divisões tinham, materiais em que eram construídas, quantas pessoas viviam em cada casa;)
 2. Diferença entre as casas dos meios rurais (campo) e dos meios urbanos (vilas e cidades)
 3. Como eram compostas as habitações;
 4. Verificar se era comum a criação de gado junto das casas e porquê;
 5. Qual o tipo de gado mais comum;
 6. Diferença em relação às habitações atuais;

Dimensões para a maquete: 3 casas com cerca de 20 cm

Nota – Tudo o que fizerem devem ir colocando num dossier que será avaliado ao longo do desenrolar do trabalho – portefólio.

Bom Trabalho! ☺



Agrupamento de Escolas da Cidadela
História - 7ºano
2016/2017
Trabalho-Projeto



Tema: Nobreza

Os que combatem

Eram uma ordem social com grande prestígio uma vez que tinham grandes propriedades e viviam em castelos. Não pagavam impostos, mas podiam cobrá-los, aplicavam a justiça, tinham os seus próprios exércitos e podiam usar armas e ter cavalos.

Principais atividades da Nobreza: caça, torneios e justas, atividades militares,

- Vestuário

“A moda em Portugal é, essencialmente, imitação. Tecidos fabricados no Islão e peças de vestuário de feição mourisca usam-se no Portugal medievo. (...) o vestuário do século XII permanece fiel à tradição romana. As vestes são amplas e dissimulam as formas do corpo. Entre homens e mulheres, a diferença nas roupagens é mínima. (...) Com saios e mantos tão compridos e largos, os homens mais pareciam mulheres e suscitaram por isso as acusações dos clérigos. (...) nos pés calçavam-se sapatos bicudos, de preferência de cabedal.” (...)

“O recurso aos amplos mantos e túnicas, que cobrem inteiramente o corpo e servem de defesa contra os rigores do Inverno, torna-se desnecessário dentro de casa. O vestuário dos séculos XIII a XV vai acompanhar a evolução dos estilos artísticos (...). O vestuário do século XV, onde a verticalidade atinge o seu limite extremo, torna ridículos os indivíduos baixos e gordos, elegantes os que são altos e magros.” (FIG.5)



“Nos trezentos anos da Idade Média portuguesa, o vestuário feminino conheceu uma evolução muito menos acentuada. Religião, pudor, recato condicionam o traje feminino até ao dealbar do século XX. Saias compridas e amplas, mantos, véus, toucados dissimulam as formas do corpo. O vestuário feminino permaneceu essencialmente fiel à tradição romana, com algumas modificações. (...) A alta idade média manteve a dupla saia, o manto e o véu para cabeça, mas acrescentou-lhe um peça interior, a camisa, feita de linho ou de seda. Sobre a camisa, (...) vestiam o brial de mangas largas e decorado consoante a moda. Amplo sobre o peito, apertava-

se depois, à maneira de espartilho, até às coxas. (...) sobre a saia, a mulher portuguesa começou a envergar, uma outra veste, um vestido muito comprido, em geral com cauda que as damas tinham que levantar quando andavam (pelote). Sobre o pelote punha-se o manto, idêntico ao dos homens. A cobrir por completo os cabelos, usava uma espécie de touca de pano, de forma circular que se punha sobre um lenço ou véu passado sob o queixo. (FIG.65) Nos pés as damas calçavam sapatos parecidos com os dos homens, bicudo e naturalmente sem sola.” (...) O material por excelência das peças de vestuário medievais era a fazenda de lã.”



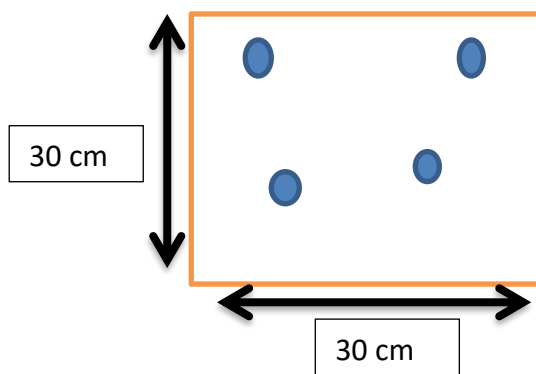
Trabalho-Projeto

Data: 19 de Maio

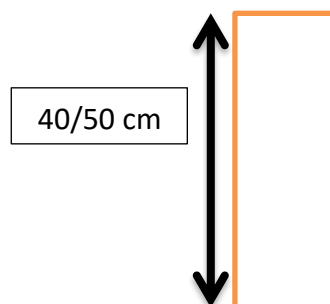
Objeto para a maquete

Dimensões

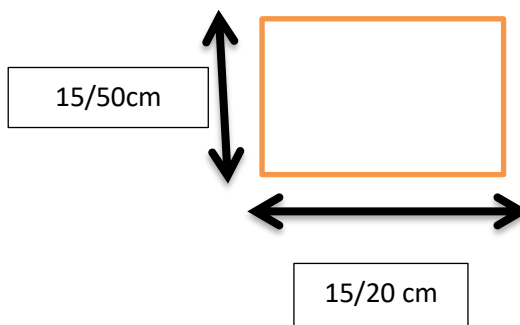
Caca: colocar todos os objectos (árvores, animais, vegetação) num quadrado/rectângulo de K-LINE ou outro material com um **máx. de 30cm** de altura e comprimento.



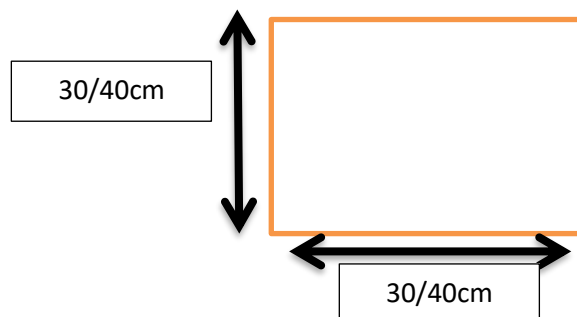
Torre: A torre defensiva deverá ter entre **40 a 50 cm** de altura, o material que vão utilizar para a construção da mesma deverá ser escolhida pelos alunos.



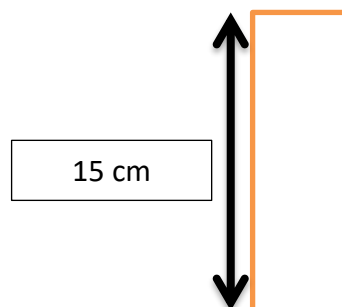
Moinhos: o moinho ou os moinhos deverão ter entre **15 a 20 cm** de altura e de comprimento. O material que vão utilizar para a construção dos moinhos deverá ser escolhida pelos alunos.



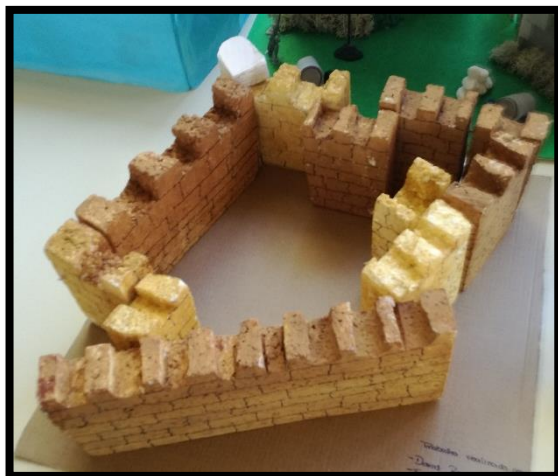
Castelo Mouros: O castelo deverá ter uma dimensão entre **30/40 cm de altura e comprimento**. O material será escolhido pelos alunos.



Nobreza: Construir no mínimo 2 bonecos com cerca de **15 cm de altura** e vestidos com vestuário alusivo a um membro da Nobreza. Estes bonecos serão colocados ao lado da maquete devido às dimensões.



Anexo 23- Imagens Exposição: A vila de Cascais no período Medieval



Muralha de Cascais



Moinho



Porto de Cascais



Torre Defensiva de Cascais

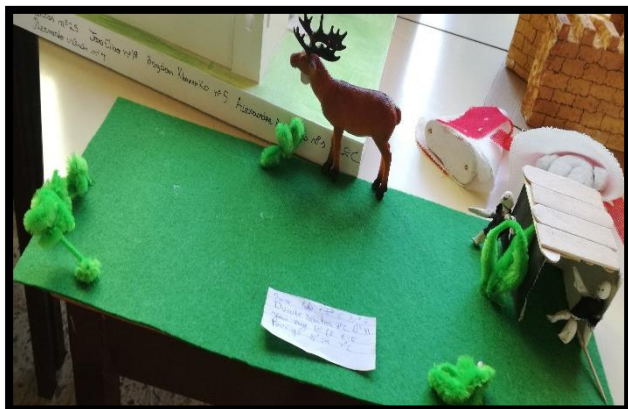


Castelo dos Mouros - Sintra



Banca de Comércio Medieval

Anexo 23- Imagens Exposição: A vila de Cascais no período Medieval



A caça em Cascais



Habitação/ Criação de gado



A Nobreza



A Cidadela



O Chafariz e o Lagar



O Pelourinho

Anexo 23- Imagens Exposição: A vila de Cascais no período Medieval



Exposição: A Idade Média

Anexo 24- Grelha de avaliação Trabalho-Projeto

Número alunos:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	
Apresentação: 15 pontos																														
Pouco cuidada (05)																05														
Cuidada mas pouco imaginativa (10)	10				10	10		10	10	10				10		10			10	10		10								
Cuidada e imaginativa (15)															15			15			15									
Compreensão do tema: 25 pontos																														
Não compreendeu nada do que foi proposto (05)														05	05															
Não compreendeu muito bem o tema proposto (15)	15				15				15								15	15			15	15								
Compreendeu o tema proposto (25)						25		25		25						25			25	25										
Expressão escrita: 30 pontos																														
Não redige um texto, escreve apenas frases (05)	05				05	05									05		05													
Redige um texto bem estruturado mas com pouca clareza na linguagem (20)									20	20				20		20			20	20	20	20								
Redige um texto bem estruturado e com linguagem clara (30)								30										30												
Capacidade de pesquisa: 30 pontos																														
Não recolheu informação relacionada com o assunto (05)	05																													
A informação recolhida relaciona-se pouco com o assunto (15)					15			15	15					15	15	15	15	15				15								
A informação recolhida está relacionada com o assunto (30)						30				30									30	30	30									
Total:	35				45	70		80	60	85				50	40	70	40	75	85	85	80	60								

Anexo 24- Grelha de avaliação Trabalho-Projeto

Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	
Apresentação: 20 pontos																													
Pouco cuidada (05)															05												05		
Cuidada mas pouco imaginativa (10)		10	10			10		10	10								10	10							10	10			
Cuidada e imaginativa (20)	20				20					20			20			20			20	20	20					20			
Criatividade: 50 pontos																													
Pouco criativo e pouco original (20)		20	20												20										20	20		20	20
Original mas pouco criativo (30)						30		30	30								30	30											
Criativo e original (40)	40									40									40	40									
Muito criativo e muito original (50)					50								50			50				50						50			
Escolha dos materiais: 15 pontos																													
Materiais pouco adequados (07)																													
Materiais adequados (15)	15	15	15		15	15		15	15	15			15		15	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	15	15
Relação com o tema: 15 pontos																													
Pouca percepção do objeto a representar (05)																													
Representação aproximada do que se pretendia(10)	10	10	10		10	10		10	10	10			10		10	10	10	10	10	10	10	10		10	10	10	10	10	10
Representação muito próxima do que se pretendia (15)																													
Total:	80	55	55	0	76 *1	65	0	65	65	80	0	0	85.5*2	0	50	95	65	65	80	85.5 *2	80	80	0	55	55	85.5 *2	50	17	17

Este questionário diz respeito ao Trabalho-projeto que foi realizado ao longo do ano letivo. É importante que responda de forma consciente! A sua opinião será fundamental!

Obrigada ☺

1- Gostei de realizar o Trabalho-Projeto?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

Porquê: _____

2- O Trabalho-Projeto foi útil para a minha aprendizagem

Muito		Pouco		Nada	
-------	--	-------	--	------	--

Porquê: _____

3- Fiquei esclarecido, desde o início, sobre o que era para fazer

Muito		Pouco		Nada	
-------	--	-------	--	------	--

4- Tive o apoio da professora para a realização desta atividade

Muito		Pouco		Nada	
-------	--	-------	--	------	--

5- Foi produtivo trabalhar em grupo

Muito		Pouco		Nada	
-------	--	-------	--	------	--

Porquê: _____

6- Estive empenhado na realização do trabalho

Muito		Pouco		Nada	
-------	--	-------	--	------	--

Porquê: _____

7- Gostaria de fazer este tipo de trabalho mais vezes

Muito		Pouco		Nada	
-------	--	-------	--	------	--

Porquê: _____

8- Indique dois aspetos que correram mal

9- Indique dois aspetos que correram bem

10- Acresce um comentário que considere pertinente:
